

Lea Schäfer

Institutioneller Wandel und Steuerung von „Förderbedürftig- keit“ im Zuge inklusiver Bildung in Spanien 1960-2013

Ein qualitativer Mehrebenenvergleich zur Berücksichtigung
von Diversität in Sekundarschulen in Andalusien

Schäfer

**Institutioneller Wandel und Steuerung von
„Förderbedürftigkeit“ im Zuge inklusiver
Bildung in Spanien 1960-2013**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Lea Schäfer

Institutioneller Wandel und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ im Zuge inklusiver Bildung in Spanien 1960-2013

Ein qualitativer Mehrebenenvergleich
zur Berücksichtigung von Diversität
in Sekundarschulen in Andalusien

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Meiner Familie.

Die Open-Access-Publikation dieser Arbeit wurde aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Sammlungsbudget der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin gefördert.



Diese Arbeit wurde von der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Institutioneller Wandel und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ im Zuge inklusiver Bildung. Ein qualitativer Mehrebenenvergleich am Fallbeispiel von Sekundarschulen in Andalusien“ als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Prof'in Dr. Vera Moser, Zweitgutachter: Prof. Dr. Justin J.W. Powell.

Tag der Disputation: 06.09.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5876-2 Digital doi.org/10.35468/5876

ISBN 978-3-7815-2441-5 Print

Zusammenfassung

Inklusive Bildung ist spätestens seit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-CRPD) im internationalen und nationalen Diskurs vieler Länder verankert. Dennoch wird die Umsetzung national und regional unterschiedlich interpretiert und realisiert. Spanien, das bereits lange vor der UN-CRPD den Wertewandel von segregierter zu integrativer und schließlich zu inklusiver Bildung auf rechtlicher Ebene vollzogen hat sowie über eine im europäischen Vergleich äußerst niedrige Segregationsquote von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen verfügt, steht im Fokus der vorliegenden Studie, die einen Beitrag zur internationalen Inklusionsforschung leistet.

Durch die Anlage als qualitativer Mehrebenenvergleich kann der Forschungsgegenstand, die Berücksichtigung der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen im spanischen Schulsystem, auf unterschiedlichen Ebenen analysiert und in einigen Sekundarschulen in Andalusien regional eingegrenzt untersucht werden. Dies geschieht, um der Fragestellung nachzugehen, welche Rolle dabei Behinderung im Kontext des Diversitätskonzepts spielt, um inklusive Bildung und Chancengleichheit zu gewährleisten. Dabei bildet die Analyse des institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ seit der Demokratisierung des Landes auf der nationalen Ebene den Ausgangspunkt der Studie, um diesen Begriff historisch herzuleiten, dessen pfadabhängige Entwicklung auf eine hohe institutionelle Stabilität sowohl hinsichtlich segregierter Beschulungsformen als auch bzgl. der Kategorisierung von Schüler*innen hinweist.

Gleichzeitig zeigt die Untersuchung auf Schulebene, dass asymmetrische Steuerung in Kombination mit einer hohen Institutionalisierung segregierter Strukturen zur Reproduktion der rechtlich verankerten Berücksichtigung von Diversität von Schüler*innen in den Schulen führt – wenn auch anhand divergierender Differenzkategorien.

Schlagwörter: Inklusive Bildung, Diversität, Sonderpädagogik, institutioneller Wandel, Spanien, Andalusien

Abstract

Since the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD), inclusive education is a recurring topic in international and national discourse. Nevertheless, implementation is interpreted and realized differently at national and regional level. Legally, Spain already shifted its focus from segregated to integrative and finally to inclusive education long before the UN-CRPD and has one of the lowest segregation ratios of students with „special educational needs“ in Europe. Therefore, Spain is the primary focus of this study, which makes a contribution to international research on inclusion.

Due to the qualitative multi-level approach of this study, the subject of research, the consideration of „special educational needs“ within the Spanish school system, can be analyzed at different levels and examined in some secondary schools in Andalusia on a regional basis. Therefore, the aim is to answer the question, which role disability plays in the context of the concept of diversity to guarantee inclusive education and equal opportunities. The analysis of the institutional change of „special educational needs“ since the democratization of the country on the national level is the basis of the study in order to derive this term historically, whose path-dependent development points to a high institutional stability both with regard to segregated forms of schooling and to the categorization of students. At the same time, the investigation at school level shows that asymmetrical control in combination with a high degree institutionalization of segregated structures leads to the reproduction of the legally established considerations of diversity of students in schools – although on the basis of diverging difference categories.

Keywords: Inclusive education, Diversity, Special education, Institutional change, Spain, Andalusia

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Behinderung, Diversität, „Förderbedürftigkeit“ oder Inklusion? Eingrenzung des Gegenstandes	15
3	Forschungsstand	19
4	Neoinstitutionalismus	23
4.1	Strömungen und Perspektiven des Neoinstitutionalismus	23
4.2	Vom alten Institutionalismus zum soziologischen Neoinstitutionalismus	25
4.3	Relevante Begrifflichkeiten des soziologischen Neoinstitutionalismus	27
4.3.1	Organisation und Institution	27
4.3.2	Drei-Säulen-Modell von Institutionen nach W.R. Scott	30
4.3.3	Diffusion und Legitimität	38
4.3.4	Organisationales Feld	39
4.4	Institutioneller Wandel	43
5	Educational Governance – Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ und Diversität im Schulsystem	49
6	Einordnung und Anlage der Untersuchung	55
6.1	Qualitativer Mehrebenenvergleich	55
6.2	Methodologie: Rekonstruktives Untersuchungsdesign	61
6.3	Methodisches Vorgehen und Differenzierung der Fragestellungen	63
6.3.1	Dokumentenanalyse – nationale Entwicklung von „Förderbedürftigkeit“	64
6.3.2	Schulkonzeptanalyse – Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität	66
6.3.3	Expert*inneninterviews – „Förderbedürftigkeit“ auf Mikroebene	69
7	Institutioneller Wandel im spanischen Schulsystem: Behinderung, Diversität und Inklusion auf nationaler Ebene	83
7.1	Phase I: Demokratische Transformation des Bildungssystems (1970–1985)	84
7.2	Phase II: Internationale Adaption (1986–2006)	99
7.3	Phase III: Finanzkrise (2007–2012)	111
7.4	Entwicklung der Zahlen zu „Förderbedürftigkeit“ im spanischen Schulsystem	113
7.5	Zwischenfazit: Institutioneller Wandel von „Förderbedürftigkeit“	116
8	Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung der Diversität: Andalusien – Huelva – Schulkonzepte	119
8.1	Gegenwärtige Situation in Andalusien	119
8.2	Strukturen der Förderung auf Ebene der Provinz Huelva	125
8.3	Falldarstellung der Schulen	129
8.4	Ergebnisse der Schulkonzeptanalyse	131

9	Mikroebene: Rekontextualisierung und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ durch Schulleitung und Koordinator*innen	135
9.1	Thematischer Vergleich der Schule 1: Eine offene Schule als Antwort auf „konflikthafte“ Schüler*innen	135
9.2	Thematischer Vergleich der Schule 5: Separation innerhalb der Regelschulen ersetzt die Sonderschulen	140
9.3	Theoretische Konzeptualisierung der Ergebnisse	147
9.3.1	Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ in Schule 1	149
9.3.2	Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ in Schule 5	153
10	Ebenenrelationierung – Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse: „Förderbedürftigkeit“ in andalusischen Sekundarschulen	157
10.1	Hinweise auf Ursachen institutioneller Reproduktion	159
10.2	Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“	161
11	Fazit und Ausblick	165
	Verzeichnisse	173
	Literaturverzeichnis	173
	Abkürzungsverzeichnis	182
	Tabellenverzeichnis	183
	Abbildungsverzeichnis	183
	Anlagen	185
Anlage A	Überblick über einzelne Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität entsprechend der Angaben in den Schulleitungsfragebögen	185
Anlage B	Übersicht über die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität laut Schulkonzepten	186
Anlage C	Interviewleitfaden zur Berücksichtigung von Diversität in der Schule	188
	C.1 Für die Schulleitung	188
	C.2 Für die Koordinator*innen/Lehrkräfte	191
Anlage D	Grafik des spanischen Bildungssystems 2019/20	196
	Dank – Muchas gracias	197

1 Einleitung

„Die Gesetzgebung spricht davon, dass nicht klassifiziert werden soll, dass es eine inklusive Schule gibt“ (Interview 5.a, Z. 233–235).

Laut spanischer Bildungsgesetzgebung wird nach o.g. Aussage des Koordinators einer Sekundarschule in Andalusien im Schulsystem inklusive Bildung bereits umgesetzt. Diese Aussage wird durch eine Separations- und Segregationsquote in Spanien von 0,45 % im Schuljahr 2017/18 (Ministerio de Educación y Formación Profesional; i.F. MEFP, 2019) gestützt, wohingegen das UN-Komitee im Jahr 2017 u.a. kritisierte, dass Spanien aufgrund eines segregierenden Schulsystems für Menschen mit Behinderungen gegen Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities; i.F. UN-CRPD) verstößt (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017). Wie sind diese konträren Aussagen zu verstehen? Ist das spanische Bildungssystem sowohl inklusiv wie nicht inklusiv? Oder ist es in Teilen inklusiv? Ist es möglicherweise in bestimmten Bereichen und auf bestimmten Ebenen inklusiv und auf anderen segregierend? Was bedeutet in diesem Zusammenhang eigentlich ‚Ebenen‘? Was verstehen die Akteur*innen unter ‚inklusive‘? Die vorliegende Forschungsarbeit stellt sich die Aufgabe, zu ergründen, wie es zu solch widersprüchlichen Aussagen über ein und dasselbe Schulsystem von unterschiedlicher Akteur*innen innerhalb und außerhalb dieses Systems kommen kann, indem untersucht wird, wie und wo – d.h. auf welchen gesellschaftlichen und bildungssystemischen Ebenen – inklusive Bildung interpretiert wird und wie diese Ebenen und Akteur*innen miteinander zusammenhängen und interagieren.

Dabei gilt es Folgendes zu beachten: Das Bildungsministerium der Zentralregierung Spaniens gibt im nationalen Bildungsgesetz den einzelnen Autonomen Regionen Bildungsziele wie u.a. die Chancengleichheit vor, die insbesondere durch inklusive Bildung und *Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität* gewährleistet werden soll (Ecoem, 2007). Aufgrund der föderalen Struktur des Landes muss diese Vorgabe jedoch noch durch Akteur*innen auf diversen Ebenen des Bildungssystems weiter interpretiert werden, bevor sie in den einzelnen Schulen ankommt. Ein wichtiger Punkt in der Gesetzgebung ist, die eingangs von einem Koordinator zitierte De*Kategorisierung historisch gewachsener Verständnisse von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen, auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem, was einen intendierten Wandlungsprozess beschreibt, den es zu berücksichtigen gilt. Um diese Interpretationen der Vorgaben, die „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008b, 176) als außenstehende Person verstehen zu können, bedarf es eines Wissens darüber, wie und in welchem breiteren Kontext sich der Begriff der inklusiven Bildung in Spanien entwickelt hat, an welche Diskurse er anschließt und welche Entwicklungen außerhalb des Bildungssystems darauf Einfluss hatten. Nur so kann eine adäquate und differenzierte Analyse und Interpretation des aktuellen Standes im spanischen Bildungssystem durchgeführt werden (ebd.).

Der aktuelle Forschungsstand zu der genannten regulativen Vorgabe zeigt, dass sowohl die einzelnen Autonomen Regionen diese sehr unterschiedlich umsetzen (Arnaíz, Martínez, de Haro & Escarbajal, 2013, Rodríguez, 2013, Castillo, del Moral & Ramos, 2016) als auch, dass im selben Maße die Schulen die einzelnen Maßnahmen im Rahmen der Vorgabe unterschiedlich nutzen (Arnaíz, 2009, Martínez, 2011). Grundsätzlich stellen Santiuste, Vicente, Miras und

Padilla (2009) für den Kontext dieser Vorgabe fest, dass die befragten Lehrkräfte in Andalusien, Madrid und Extremadura inklusive Bildung als positiv beurteilen, wobei sich das Verständnis darüber, wie diese in den Schulen umgesetzt werden soll, in den einzelnen Regionen unterscheidet. Unklar bleibt vor dem Hintergrund dieser Studien, *wie* sich diese rechtliche Grundlage zur Berücksichtigung von Diversität entwickelt hat, an welche Diskurse sie anschließt und wie auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen wird, wenn Kategorisierungen und damit auch Kategorien wie Behinderung, vermieden werden sollen (s. einleitendes Zitat). Darüber hinaus beantworten die o.g. Studien nicht die Frage nach den Ursachen für die unterschiedlichen Interpretationen der Vorgaben, einzig die Untersuchung von Bonal (2000) erklärt den Einfluss unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Interessensgruppen auf die spanische Bildungspolitik und die Konsequenz daraus, dass aufgrund extrem unterschiedlicher Kontroversen der geringste gemeinsame Konsens in Form eines Gesetzes verabschiedet wird und somit die Diskursarenen auf die anderen Ebenen verlagert werden. Diese Studie legt den Untersuchungsschwerpunkt bei der Analyse der historischen Entwicklung auf die Bildungspolitik allgemein und nimmt dabei in diesem Schritt die nationale und regionale Ebene in den Fokus.

Die im europäischen Vergleich niedrige Segregationsquote in Spanien (Eurydice, 2019), verbunden mit einer langen Tradition integrativer und inklusiver Beschulung und der Tatsache, dass inklusive Bildung in Spanien im Kontext der internationalen Inklusionsforschung bislang noch ein Desiderat darstellt (s. u.a. Dyson, 2004, Johnson, 2013, Köpfer, 2013, Kiuppis & Peters, 2014, Powell, 2014, Brüggemann, Köpfer & Bergmann-Hauptmann, 2016, Köpfer, Kotthoff & Rakhkochine, 2018, Powell, 2018, Schäfer, Köpfer & Aust, 2016, Schäfer, Köpfer, Aust, Powell & Brendel, 2018), machen die Relevanz der Untersuchung inklusiver Bildung in diesem Land deutlich. Dabei ist Andalusien als Autonome Region mit den meisten Schüler*innen aller Regionen Spaniens aufgrund dessen interessant, da es als eine der ersten Regionen die Autonomie bzgl. Bildung erlangte und infolgedessen die „vollständige Integration“ (Consejería de Educación, 1986, 1095) gesetzlich verordnete. Darüber hinaus führten die Vermittlung von Kontakten durch Verantwortliche der European Agency in Spanien zu einem ersten explorativen Forschungsaufenthalt in Huelva und Madrid mit zahlreichen Schulbesuchen und Interviews auf allen Ebenen des Schulsystems, was schließlich – verbunden mit den vorhandenen regionalen Sprachkenntnissen der Autorin – zu einer Eingrenzung auf Andalusien führte. Die Provinz Huelva wiederum stellt im Vergleich der einzelnen Provinzen Andalusiens jene mit der niedrigsten Segregationsquote dar (Schuljahr 2017/19: 0,35 %; eigene Berechnungen auf Grundlage der Daten des MEFP¹, 2019), was die empirische Untersuchung von Schulen in dieser Provinz besonders interessant macht. Diese umfasste sowohl die Analyse der Schulkonzepte als auch Interviews mit jeweils fünf unterschiedlichen Akteur*innen in fünf Schulen Huelvas auf Mikroebene der Untersuchung. Als Schulform wurden Sekundarschulen ausgewählt, da die regulative Vorgabe zur „Berücksichtigung von Diversität“ in ihrer Differenziertheit bzgl. der Maßnahmen explizit an diese adressiert ist. Darüber hinaus war für die Fragestellung der Rekontextualisierung und Steuerung dieser Vorgabe die Perspektive der Koordinator*innen als entscheidende Schnittstelle relevant, welche erst in den Sekundarschulen an jeder Einzelschule vorgesehen und fester Bestandteil des Schulteams sind.

1 Ministerio de Educación y Formación Profesional, auf deutsch: Ministerium für Bildung und Berufsausbildung, i.F. MEFP

Die Auswertung fokussierte sich dann auf vier Schulen auf Ebene der Schulkonzepte und zwei Schulen mit jeweils zwei Expert*inneninterviews, um ein differenzierteres Bild von den Maßnahmen und möglichen entscheidenden Punkten bzgl. Rekontextualisierung dieser zu erhalten.

Die Annäherung an das Forschungsfeld in Spanien vollzog sich explorativ vor dem Hintergrund der Fragestellung, welche Erklärungsansätze es für die bereits genannte und seit Jahren unter 0,5 % bleibende Separations- und Segregationsquote gibt. Im Laufe des Forschungsverlaufs hat sich das Erkenntnisinteresse weiter konkretisiert und es geht vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes um den bereits skizzierten Prozess, der durch die historische Dimension dreidimensional aufgebaut ist. Die aus der Verordnung von 2008 entnommene Begrifflichkeit der *Berücksichtigung von Diversität* umfasst dabei die Inhalte der rechtlichen Grundlage zum Umgang mit der Diversität der Schüler*innen in den Schulen (Consejería de Educación, 2008). Die Bedeutung des Begriffs der „Förderbedürftigkeit“ ergibt sich wiederum aus der historischen Herleitung des heutigen Diversitätsbegriffs im spanischen Schulsystem und definiert den Gegenstand der Analyse. Dementsprechend ist im Laufe der vorliegenden Arbeit kontextabhängig entweder von der Berücksichtigung von Diversität die Rede, wenn es um die Verordnung hierzu geht oder entsprechend von „Förderbedürftigkeit“, wenn es um den Bedarf der Schüler*innen geht, die spezifische Förderung erhalten sollen.

Vor diesem Hintergrund bleiben jedoch wichtige Fragen offen, die sich in jenem Vakuum konstituieren, das sich einerseits im Kontext der historischen Entwicklung und andererseits zwischen den Ebenen konstituiert: Es entsteht ein Forschungsdesiderat, welches lediglich mittels Mehrebenenanalysen zu beheben ist.

Um die Rekontextualisierung von Diversität durch die einzelnen Ebenen des spanischen Schulsystems darstellen zu können – mit Fokus auf die Verbindungsstellen zwischen diesen Ebenen und deren Bedeutung für die Berücksichtigung von Diversität – bedarf es neben einer komplexen Gegenstandskonzeption und einer differenzierten theoretischen Grundlage, einer qualitativen Mehrebenenanalyse. Damit wird auch der Einbezug der historischen Analyse der Entwicklung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ im spanischen Bildungssystem mit Fokus auf die Regulative möglich.

Die leitende und übergeordnete Fragestellung, der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nachgegangen werden soll, lautet:

Wie wird die rechtliche Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität über die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems hinweg rekontextualisiert?

Folgende daraus abgeleiteten Unterfragestellungen schließen sich daran an und konkretisieren das Forschungsvorhaben:

- Wie hat sich das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Rahmen der Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität und vor dem Hintergrund inklusiver Bildung im historischen Verlauf entwickelt? Welche Ursachenkonstellationen spielten für die Entwicklung eine Rolle?
- Wie gehen Sekundarschulen in Huelva mit der regulativen Vorgabe von nationaler Ebene um und welche Rolle spielt hierbei das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen?
- Welche Formen der Steuerung/Mechanismen der Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen werden für die Rekontextualisierung der Vorgaben eingesetzt?

Die Beantwortung dieser Fragen erfordert eine theoretische Konzeption, die sowohl den Wandel im historischen Verlauf abbildet als auch differenziert genug unterschiedliche Aspekte von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen von Diversität erfassbar machen. Die Anlage der Studie als qualitative Mehrebenenanalyse strukturiert dabei den Aufbau und das Vorgehen der Untersuchung. Als metatheoretischer und methodologischer Rahmen ermöglicht der Neoinstitutionalismus mit dem Drei-Säulen-Modell von Institutionen nach Scott (2014) eine differenzierte Beschreibung und Analyse des Gegenstands, indem er eine analytische Einteilung der regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Dimensionen von „Förderbedürftigkeit“ vornimmt (ebd.). Das Konzept der Pfadabhängigkeit ermöglicht darüber hinaus die Erklärung für institutionellen Wandel im historischen Verlauf, der jedoch eher von Stagnation und kleinen Veränderungen als von tatsächlich revolutionären Ereignissen geprägt ist. Analytische Kategorien des Ansatzes der Educational Governance ergänzen die genannten theoretischen Bausteine um die Perspektive auf die Verbindungen zwischen Akteurskonstellationen und die Frage nach der Steuerung auf Schulebene. Zusammengefasst formuliert liegt das Erkenntnisinteresse einerseits auf den Strukturen und Maßnahmen der Schulen zur Berücksichtigung von Diversität im Sinne der regulativen Vorgabe als Rekontextualisierungsleistung sowie andererseits auf den Sinnkonstruktionen der Akteur*innen in einzelnen Schulen.

Die vorliegende Studie ist in den Kontext der o.g. internationalen Inklusionsforschung einzuordnen und beinhaltet keinen expliziten Vergleich zwischen Deutschland und Spanien, da der Fokus auf ein möglichst breites Verständnis und Wissen über die Situation in Spanien sowie einzelne Aspekte inklusiver Bildung im Sinne einer internationalen Norm gelegt wird. Dabei ist jedoch im Laufe der Studie der „implizite“ internationale Vergleich durchaus zu berücksichtigen², da die Autorin dieser Studie nicht in Spanien sozialisiert wurde und sich dadurch besondere Herausforderungen an den gesamten Forschungsprozess stellen. Diese erfordern einen sorgfältigen und differenzierten Umgang mit Sprache, Kultur und Menschen sowie eine ständige Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin, insbesondere während der Forschungsaufenthalte und bei der Auswertung der Daten. Alle spanischsprachigen Materialien, die in der vorliegenden Studie verwendet werden, wurden von der Autorin selbst übersetzt – bei Bedarf gemeinsam mit Unterstützung von Menschen, die vor Ort leben und mit dem Untersuchungskontext vertraut sind, was sich insbesondere bei der Bedeutung relevanter Begriffe als wertvoll erwies³. Darüber hinaus bringt diese externe, als implizit vergleichende Perspektive angelegte Untersuchung Vorteile beim Blick auf den Gegenstand, da sämtliche Ebenen des spanischen Schul- und Bildungssystems vorbehaltlos von außen, und ohne entsprechende, methodische Kontrolle der Seins- und Standortgebundenheit des Wissens (Bohnsack, 2017) beobachtet werden können. Diese Perspektive ermöglicht damit den Blick auf Entwicklungen und Aspekte inklusiver Bildung, die auch für das deutsche Schulsystem relevant sein können und bietet sich gleichzeitig als Grundlage für explizite Vergleiche zwischen beiden Ländern an (Schäfer, 2021).

Ziele und Aufbau der Arbeit

Die Ziele der vorliegenden Untersuchung lassen sich aus dem oben beschriebenen Erkenntnisinteresse ableiten und folgendermaßen zusammenfassen: es geht um die Analyse und Rekonst-

- 2 S. zum „impliziten Vergleich“ z.B. Klauer und Mitter (1987, 13) und Bürli (1997). Kurz zusammengefasst ist die Annahme hinter dieser Art des Vergleichs, dass durch die Herkunft einer Person aus einem bestimmten Land sowie aufgrund des Aufwachsens und der Sozialisation in diesem, erscheint es unmöglich, eine streng objektiv gehaltene Darstellung zu liefern ohne jeglichen Einfluss der subjektiven Betrachtungsweise auf die ‚fremden‘ Sachverhalte.
- 3 In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der Vielzahl original spanischsprachiger Quellen nicht mehr explizit auf übersetzte Inhalte hingewiesen.

ruktion von Mechanismen institutioneller Reproduktion (Mahoney, 2000), um Ursachen für die Aufrechterhaltung von „Förderbedürftigkeit“ im Laufe der historischen Entwicklung des spanischen Schulsystems zu identifizieren. Zudem steht als weiteres Ziel die Analyse der Rekontextualisierung insbesondere auf der Ebene der Autonomen Region Andalusien sowie auf Schulebene unter Berücksichtigung von Konstellationen der Handlungskoordination beteiligter Akteur*innen im Fokus. Auf Ebene der Einzelschulen interessiert dann im daran anschließenden Teil der Arbeit, wie die Schulen diese Maßnahmen zugunsten des Ziels der inklusiven Beschulung der Schüler*innen mit „Förderbedürftigkeit“ nutzen und welche Rolle das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ für die Aufrechterhaltung segregierter Beschulungsformen spielt.

Dabei orientiert sich der Aufbau der Arbeit einerseits am sinnlogischen Aufbau einer Mehrebenenanalyse und andererseits an den einzelnen Ebenen des Schulsystems, wie sie entsprechend im Rahmen der Beschreibung der Anlage der Untersuchung in Kapitel 6.1 expliziert werden. Vorab werden die Begrifflichkeiten Behinderung, Diversität und „Förderbedürftigkeit“ in Kapitel 2 definiert und zueinander in Beziehung gesetzt und deren Bedeutung in der spanischen Gesetzgebung herausgestellt, bevor dann in Kapitel 3 der aktuelle Forschungsstand dargestellt und das Desiderat formuliert wird, das sich daraus ergibt. Kapitel 4 beschreibt daran anschließend den metatheoretischen Ansatz dieser Arbeit, die Herleitung des soziologischen Neoinstitutionalismus, damit verbundene relevante Begrifflichkeiten und schließlich den institutionellen Wandel, der zentral im Mittelpunkt dieser Arbeit steht. Educational Governance in Kapitel 5 ermöglicht im Rahmen der Datenanalyse die Untersuchung von „Governance-Mechanismen“ (Benz & Dose, 2010, 262) auf Schulebene, die es ausgehend von der Rekonstruktion von Akteurskonstellationen und der diesen zugrundeliegenden Mechanismen der Handlungskoordination erlauben, die Begrenzung des Handlungsspielraums der Akteur*innen in den Schulen zu erklären. Anschließend umfasst Kapitel 6 sowohl die Einordnung und Anlage der Untersuchung als auch alle in diesem Mehrebenenvergleich zur Anwendung gekommenen Methoden.

Der institutionelle Wandel von „Förderbedürftigkeit“ im historischen Verlauf, der die Analyse der Mechanismen institutioneller Reproduktion beinhaltet, stellt schließlich den ersten Analyseteil der vorliegenden Untersuchung in Kapitel 7 dar, in dem der Gegenstand der „Förderbedürftigkeit“ hergeleitet und begründet wird. Daran anschließend liegt der Fokus des darauffolgenden Kapitels 8 auf der Situation in Andalusien, Huelva und auf Ebene der in die Fallanalyse einbezogenen Schulen mit Blick auf die Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität.

Der daran anschließende Analyseteil umfasst die Rekonstruktion des Expert*innenwissens sowie des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen auf der Mikroebene. Dieses 9. Kapitel stellt die einzelnen und komparativ erschlossenen Ergebnisse zu den drei Dimensionen von „Förderbedürftigkeit“ sowie zu Governance-Mechanismen auf Schulebene und Ursachen institutioneller Reproduktion in zwei differenziert analysierten Schulen dar. Und abschließend geht es in Kapitel 10 um die Verbindung der einzelnen Ebenen, die zwar im Aufbau der Arbeit implizit gegeben ist, die jedoch bzgl. einiger thematischer Aspekte, die sich im Laufe der Analyse als relevant herausgestellt haben, noch einmal explizit herausgearbeitet wird, bevor im Fazit in Kapitel 11 bzgl. der oben explizierten und differenzierten Fragestellung die wichtigsten Befunde zusammengetragen und ein Ausblick in Form zukünftiger Entwicklungen und an die Arbeit anschließender Forschungsdesiderate gegeben wird.

2 Behinderung, Diversität, „Förderbedürftigkeit“ oder Inklusion? Eingrenzung des Gegenstandes

In diesem Kapitel soll deutlich werden, was unter den in einer Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten zu verstehen ist, damit Aussagen und Ergebnisse nachvollzogen und korrekt interpretiert werden. Selbsterklärend ist die Fokussierung auf für die Studie relevante Termini – weitere Erläuterungen, die sich im Laufe der Untersuchung als notwendig sinnbildend herausstellen. Eine besondere Herausforderung stellen in diesem Kontext internationale Studien dar, für die auf allen Ebenen einer Untersuchung das allgemeine „Problem des Fremdverstehens“ in „zugespitzter Art und Weise“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, 308) gilt.

„Wie gelingt (...) das Verstehen von Materialien, die nicht in der eigenen Muttersprache“ (ebd., 308) verfasst sind? Die von Przyborski und Wohlrab-Sahr angesprochene Herausforderung schlägt sich in dieser Länderstudie auf allen Untersuchungsebenen nieder, da zwar in einigen Kapiteln notwendigerweise auf deutschsprachiges Material zurückgegriffen wird, wie z.B. bei der Literatur zur theoretischen Einordnung oder im weiteren Verlauf zur Methodologie und Auswertung, das untersuchte Material an sich – angefangen bei der Literatur zur Klärung der Begrifflichkeiten über die Analyse der Original-Gesetzestexte bis hin zum Interviewmaterial – jedoch auf Spanisch verfasst ist. Dessen ungeachtet ist zwischen der Ebene des Verstehens von Fachliteratur und Gesetzestexten auf der einen Seite und jener der Interpretation von Interviews auf der anderen Seite hinsichtlich des jeweiligen Umgangs mit der Fremdsprache zu unterscheiden. Insbesondere bei der Definition der in der Arbeit verwendeter zentraler Begrifflichkeiten wird ausschließlich auf spanischsprachige Fachliteratur zurückgegriffen. Zudem spielt die Kenntnis der kulturellen Bedingungen vor Ort für das Verständnis von Begriffen, aber auch von Zusammenhängen und Diskursen eine entscheidende Rolle. Dieses Wissen wird durch ausgedehnten und wiederholten Aufenthalt vor Ort gewährleistet.

Wie im Laufe der Arbeit differenziert analysiert wird, reagierte der damalige Bildungsminister Spaniens Villar Palasí mit dem Allgemeinen Bildungsgesetz („Ley General de Educación“; i.F. LGE) noch während der Diktatur Francos im Jahre 1970 auf die vielfältigen Veränderungen innerhalb der spanischen Gesellschaft und der damit einhergehenden massiven Kritik am spanischen Bildungssystem (Capitán, 2002). Dieser erste Versuch der Demokratisierung der Bildung – in Zeiten der diktatorischen Herrschaft – legte zwar den Grundstein für alle anschließend vollzogenen rechtlichen Reformen und bildete damit die Grundlage eines auf rechtlicher Ebene auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungssystems⁴, dennoch führten die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in den folgenden 15 Jahren dazu, dass dieser Wandel nur sehr langsam eingeleitet wurde. Diese Zeitspanne von 1975 bis 1985/1990 stellte für Spanien die große Umbruchsphase aller gesellschaftlichen Teilbereiche durch den Prozess der Demokratisierung (transición) dar, welcher sich in der Bildungsgesetzgebung widerspiegelt. So kristallisierte sich in dieser Phase eine Veränderung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen heraus: Mitte der 1980er-Jahre ist nun von Integration als Ziel für alle als förderbedürftig bezeichneten Schüler*innen die Rede, sie wird regulativ verankert und es werden entsprechende strukturelle und organisatorische Maßnahmen beschlossen. „Förderbedürftigkeit“ als Kontinuum über die historische Entwicklung hinweg ist in dieser Phase noch

4 Zu Chancengleichheit im spanischen Schulsystem s. Schäfer, 2014

stark mit Behinderung verbunden und Integration wird als Strategie zur Gewährleistung von Chancengerechtigkeit gesehen, was sich – abhängig von der regierenden Partei – im Laufe der Jahre auch verändert. Die „Förderbedürftigkeit“ einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen wird dann ab 1990 nicht mehr ausschließlich auf Behinderung reduziert und resultiert 16 Jahre später in der rechtlichen Verankerung der Berücksichtigung von Diversität in den Sekundarschulen (Ecoem, 2007).

„Förderbedürftigkeit“ als Institution wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte also mit divergierenden Begriffen und Zielgruppen von Schüler*innen inhaltlich gefüllt, mit unterschiedlich konnotierten Zielen jeweils verbunden und mündete in der regulativen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität im Jahre 2006 im Rahmen des nationalen Bildungsgesetzes LOE (Ley Orgánica de Educación, Bildungsgesetz; i.F. LOE), die im Fokus des Forschungsinteresses dieser Arbeit steht. Auch Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und kompensatorische Bildung lösen – zumindest auf gesetzlicher Ebene – den Begriff der Integration, der seit 1978 als normative Dimension des Schulsystems umgesetzt wird, ab. Um die Verbindungen dieser für die vorliegende Arbeit zentralen Begrifflichkeiten zu verdeutlichen, soll folgende Darstellung (auf Grundlage des LOE, 2006) helfen (s. Abbildung 1):

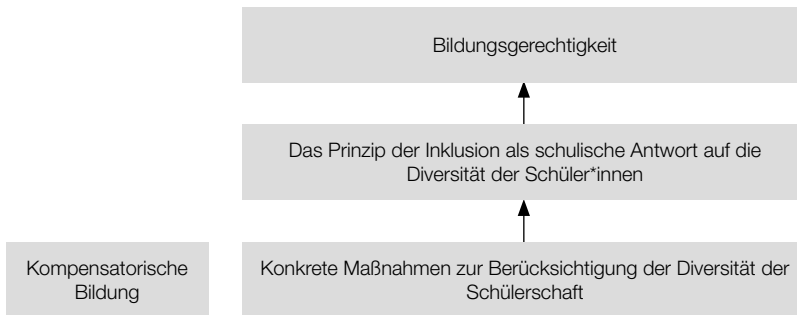


Abb. 1: Einordnung des Gegenstandes, entnommen aus LOE (2006)

Durch diese Abbildung 1 wird deutlich, dass auf Ebene der Schule, auf der Mesoebene des Bildungssystems, konkrete Maßnahmen ergriffen werden sollen, um der Diversität der Schüler*innen gerecht werden zu können. Diese Maßnahmen – neben weiteren zur Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit – sind auf einer übergeordneten Abstraktionsebene in ein Verständnis von Inklusion als einzig mögliche schulische Antwort auf ebendiese Diversität eingebettet. Inklusion und ein extensives Verständnis von Diversität werden im LOE als Notwendigkeit für Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität beschrieben (s. Kapitel 7.2). Entscheidend für die Ableitung konkreter Maßnahmen⁵ sowohl auf Ebene der Autonomen Region als

5 Diese Ableitung lässt sich auch als „Rekontextualisierung“ umschreiben, ein Begriff, der insbesondere durch Fend (2008a, 174–176; 2008b, 26–38) geprägt und von anderen Autor*innen aufgegriffen wurde (Rürup, 2011; Amrhein, 2011). Fend beschreibt damit die Verbindungsstellen zwischen den Ebenen des Schulsystems (s. Kapitel 5). Rahmenvorgaben müssen auf unterschiedliche Bedingungen in Schulen angepasst werden und Akteur*innen interpretieren diese auf jeweils unterschiedliche Weise. Dieser Prozess wird von „reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und von situativen Konstellationen beeinflusst“ (Fend, 2008b, 27) und beschreibt die Tatsache, dass auf den verschiedenen Ebenen eines Schulsystems „jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern“

auch auf Schulebene ist entsprechend das zugrunde liegende Verständnis von Diversität. Castillo et al. (2016) folgend, die in einem Vergleich der Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität in Andalusien und Extremadura den Begriff theoretisch einordnen und mit dem LOE verbinden, muss ein Schul- bzw. Bildungssystem sich an die natürlich gegebene Diversität und Einzigartigkeit einer jeden Schüler*in anpassen, um die maximale Entwicklung der individuellen Fähigkeiten ausschöpfen zu können. Diversität bedeutet hieran anschließend Diversität in Bezug auf „unterschiedliche Fähigkeiten, Tempi und Lernstile, Motivationen und Interessen“ mit Berücksichtigung der „unterschiedlichen sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, sprachlichen und gesundheitlichen Situationen“, in denen sich Schüler*innen befinden können (ebd., 203). Castillo et al. (2016) beschreiben schulische Inklusion als nur *einen* Baustein der „inklusiven Berücksichtigung von Diversität“ (ebd., 204), die jedoch tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordere.

Dieses Verständnis von Diversität und „Förderbedürftigkeit“ im Sinne des Konzepts der NEAE („alumnado con necesidad específica de apoyo educativo“, übersetzt: „Schülerschaft mit spezifischem Bedarf an schulischer Unterstützung“; i.F. NEAE) sehen Castillo et al. (2016) im LOE als gegeben an. Dieser Begriff löste ihres Erachtens die auf Behinderung und Beeinträchtigung fokussierte Bezeichnung der NEE („Necesidades educativas especiales“; übersetzt: „besondere schulische Bedürfnisse“, i.F. NEE) ab. NEE umfasst auf nationaler Ebene – allgemein gehalten – „Behinderung und schwerwiegende Verhaltensstörung“ (Ecoem, 2007) und auf Ebene der Autonomen Region Andalusien konkretisiert „Beeinträchtigungen der Mobilität, schwerwiegende Verhaltensstörungen, allgemeine Entwicklungsstörungen, Trisomie 21, auditive Behinderung, visuelle Behinderung und Taubblindheit, chronische Erkrankungen und geistige Behinderung“ (Consejería de Educación, o.J., 1). NEE wurde durch den Begriff NEAE jedoch keineswegs abgelöst, wie die historische Analyse zeigen wird, sondern existiert weiterhin wie 1990 eingeführt. NEAE umfasst neben der genannten Kategorie NEE im andalusischen Bildungsgesetz (Ley de Educación de Andalucía; i.F. LEA) darüber hinaus gravierende Lernschwierigkeiten, sozioökonomische Faktoren, späte Einschulung und Hochbegabung als Ursachen für spezifische Förderung (Ecoem, 2010). Neben kompensatorischen Bildungsmaßnahmen, die darauf abzielen, soziale, ökonomische, kulturelle, geografische und ethnische Benachteiligungen auszugleichen, sollen die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft die genannte Zielgruppe fördern. Es handelt sich also um ein Bündel von Faktoren, die Förderung – integriert oder segregiert, je nach Ausmaß des Bedarfs – legitimiert und gleichzeitig Diversität auf Schul- und Schüler*innenebene definiert und kategorisiert.

Die vermeintlich anzunehmende Tatsache, dass der Behinderungsbegriff von jenem der Diversität abgelöst wurde, kann spätestens nach der Dokumentenanalyse des institutionellen Wandels dieser Begrifflichkeiten (s. Kapitel 6) nicht bestätigt werden. Dies erforderte eine neue Bezeichnung, die weder auf Behinderung verengt ist noch Diversität in ihrer extensiven Bedeutung beschreibt. Letztlich repräsentiert der Terminus „Förderbedürftigkeit“ auf passende Weise, was sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte in Spanien entwickelt und gewandelt hat, wenn auch nicht im Sinne einer Deinstitutionalisierung des Behindertenbegriffs sondern vielmehr entsprechend einem inkrementellen Wandel (s. Kapitel 6) der Zielgruppe, die als förderbedürftig kategorisiert wird, um Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten.

(ebd.). Diese kurze Zusammenfassung der Bedeutung des Begriffs soll an dieser Stelle ausreichen, da er in der vorliegenden Arbeit die Lücke des Begriffs für die Umschreibung der Ebenenrelationen füllt, was weder die theoretische Grundlage des Neoinstitutionalismus noch die Perspektive der Educational Governance ermöglichte.

Der Fachdiskurs seit der Einführung dieser politischen Vorgabe zur Berücksichtigung der Diversität umfasst ein heterogenes Feld der Einschätzung bzgl. ihres Nutzens und der Umsetzung (s. hierzu z.B. Arnaiz (2009), Araque & Barrio (2010), Escarbajal et al. (2012), García (2012), González, Méndez & Rodríguez (2009), Guirao (2012) und Piqué & Rajadell (2013)). Der aktuelle Forschungsstand auf wissenschaftlicher Ebene offenbart in den Autonomen Regionen differierende Formen und eine unterschiedlich stark ausgeprägte Effektivität dieser Vorgabe.

3 Forschungsstand

Im Gegensatz zu der Dissertation von Pohl (2005) mit dem Titel „Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten“, die sich im Bereich der vergleichenden Analyse zwischen Deutschland und Spanien bewegt, steht in dieser Studie nicht der Anspruch im Vordergrund, beide Länder systematisch und explizit zu vergleichen. Die strukturierte und systematische Darstellung – den impliziten Vergleich mit Deutschland berücksichtigend und im Anschluss an die empirische Analyse der Situation vor Ort – erscheint gerade vor dem Hintergrund der Kritik an deskriptiven Studien, sie seien lediglich Reiseberichte (Klauer & Mitter, 1987), unverzichtbar. So kann die vorliegende Forschungsarbeit langfristig genutzt werden, um im Anschluss internationale Vergleiche anzustellen. Analysen zu inklusiver Bildung in anderen Ländern – ohne einen expliziten Vergleich zu Deutschland – finden sich u.a. bei Köpfer (2013) zu Kanada, bei Johnson (2013) zu den USA, bei Biermann (2016) zu Nigeria⁶ und bei Hummel (2016) zu Malawi. Darüber hinaus wurden bereits im Zuge der frühen Integrationsforschung vereinzelte Untersuchungen zu Integrationsprozessen z.B. in Italien/Südtirol und Spanien (u.a. Schöler, 1994; Cienfuegos, 1999) durchgeführt.

Die Fachliteratur zur regulativen Vorgabe der Berücksichtigung von Diversität in Spanien ist breit und vielfältig aufgestellt, wohingegen Studien jeweils nur einzelne Aspekte untersuchen. So wie z.B. die historische Entwicklung der nationalen Regulative ohne Verbindung mit anderen Ebenen wie bei Cerdá und Iyanga (2013), die auf Grundlage der Analyse ausgewählter nationaler Gesetze mit Fokus auf die Entwicklung der Sonderpädagogik zu dem Ergebnis kommen, dass die internationalen Entwicklungen hin zu inklusiver Bildung auch Einfluss auf die nationale Gesetzgebung bzgl. Sonderpädagogik hatten, was in Kapitel 6.2 im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch eine Rolle spielen wird.

Darüber hinaus gibt es Studien, die einzelne Aspekte untersuchen, wie z.B. die Einstellung von Lehrkräften in Grundschulen zu Inklusion in den Autonomen Regionen Madrid, Extremadura und Andalusien (Santiuste, Vicente, Miras & Padilla, 2009), die zu dem Ergebnis kommen, dass die wenigsten Lehrkräfte für die Beschulung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen ausgebildet sind; hier bestehe – laut Aussagen der Lehrkräfte in Madrid und Andalusien – hoher Bedarf an Weiterbildungen, dennoch empfindet die Mehrheit eine inklusive Beschulung als positiv. Darüber hinaus empfinden die Lehrkräfte inklusive Beschulung mit steigender „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen als zunehmend anstrengend. Ein für die vorliegende Studie relevanter Befund ist, dass die Lehrkräfte in Madrid und Andalusien – im Gegensatz zu den befragten Lehrkräften in Extremadura – angeben, dass für sie inklusive Bildung bedeutet, dass eine spezialisierte Lehrkraft mit im Unterricht ist, wohingegen die Lehrkräfte in Extremadura Inklusion als Förderung außerhalb des Klassenraumes verstehen (ebd.).

Arnaiz et al. (2013) untersuchten mittels halbstandardisierter Interviews mit Akteur*innen in fünf Sekundarschulen der Region Murcia, wie allgemeine und spezielle Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität eingesetzt werden und wie die Lehrkräfte, die diese umsetzen, dafür ausgebildet werden. Zwei vorherige Studien (Arnaiz, 2009 und Martínez, 2011) kommen zu dem Ergebnis, dass die Schulen, bevor sie allgemeine Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität einsetzen, tendenziell direkt zu spezifischen Maßnahmen greifen, was eine Beschulung

6 Wobei die unveröffentl. Dissertation von Biermann den expliziten Vergleich von Deutschland und Nigeria zum Thema hat.

lung außerhalb der Regelklasse zur Folge hat (ebd.). Außerdem stellen Arnaíz et al. (2013) fest, dass die Ausbildung der Lehrkräfte bzgl. der Berücksichtigung von Diversität nur unzureichend ist, wodurch diese Schwierigkeiten haben, auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, was die bisherigen Forschungsergebnisse bestätigte (Arnaíz, 2004–2007). Im Gegensatz dazu zeigen die Befragungen der spezialisierten Lehrkräfte der Abteilung für Koordination in den Sekundarschulen, dass diese über eine sehr gute Ausbildung hinsichtlich des genannten Themengebietes verfügen. Auf Grundlage dieser Ergebnisse kommen sie zu dem Schluss, dass genau diese Differenz in der Ausbildung von allgemeinen und den spezialisierten Lehrkräften dazu führt, dass sich die Klassenlehrkräfte für „förderbedürftige“ Schüler*innen nicht zuständig fühlen (Arnaíz et al., 2013).

Ein weiterer Aspekt der Berücksichtigung von Diversität steht im Mittelpunkt der Studie von Pérez und Sola (2003): die konkrete Maßnahme der „signifikanten Lehrplananpassungen“ (s. Kapitel 7.1) zur Berücksichtigung von Diversität in der Sekundarschule. Sie kommen für Andalusien zu dem Schluss, dass diese aufgrund von unklaren administrativen Vorgaben zur Implementierung in den Schulen eher zu Diskriminierung und Labeling der Schüler*innen führen anstatt dass sie als didaktisches Mittel eingesetzt werden, um den Bedarfen der Schüler*innen, die diese Maßnahme benötigen, gerecht zu werden (ebd., in: Arnaíz et al., 2013). Diese Studie ist jedoch mangels Aktualität für die vorliegende Untersuchung nur insofern relevant, als dass sie mögliche Konsequenzen der Maßnahmen und organisationalen Strukturen deutlich macht, was im Laufe dieser Studie in Kapitel 8.3 noch eine Rolle spielen wird.

Diese Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität für die einzelnen Formen der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen vergleicht Rodríguez (2013) in den Autonomen Regionen Andalusien und Murcia und verbindet diese mit der Entwicklung der Zahlen u.a. zur Schulabbruchsquote ausgehend vom Schuljahr 2000/2001 bis 2011/12 und den Zahlen zum beruflichen Übergang von Schüler*innen mit NEE, um die Effektivität der Maßnahmen hinsichtlich einer Verringerung der Quote zu überprüfen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Quote allgemein zwar deutlich verringert hat, d.h. die Anzahl der 18-jährige Schüler*innen, die die Sekundarschule mit und ohne Abschluss verlassen hat sich in Andalusien deutlich verringert – von 37,9 % im Jahr 2005 auf 28,8 % in 2012 – der Anteil der Schüler*innen ohne Abschluss jedoch ist im selben Zeitraum nur geringfügig auf 14,1 %, gesunken (um 1,4 % in Andalusien und um 0,4 % in Extremadura) (ebd., 54, 55). Dieser Befund macht deutlich, dass das Ziel der Nationalregierung, mit den Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität die Schulabbruchsquote zu verringern, zumindest laut den Ergebnissen der Studie von Rodríguez (2013) nicht erreicht wird. Leider fehlt in der Studie an dieser Stelle eine weiterführende Analyse bzgl. Erklärungsfaktoren für die mangelnde Effektivität der Maßnahmen.

Castillo et al. (2016) untersuchten die rechtlichen Grundlagen bzgl. Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität vergleichend in Andalusien und Extremadura indem sie eine Diskursanalyse der regionalen Gesetzestexte durchführten. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Analyse auf unterschiedliche aktuelle regulative Vorgaben bezieht, sind die Ergebnisse jedoch nur bedingt gültig zu bewerten. Die Analyse basiert in Andalusien auf der Verordnung, die die Berücksichtigung von Diversität aus dem Jahr 2008 festlegt und sich auf das LOE (2006) bezieht und in Extremadura auf dem Dekret 228/2014, welches die Berücksichtigung von Diversität in dieser Autonomen Region beschreibt und das nationale Bildungsgesetz für die Verbesserung der Bildungsqualität von 2013 (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa; i.F. LOMCE) als Grundlage hat (ebd., 205). Diese unterschiedliche Basis der nationalen Vorgaben nennen sie dann auch als Ursache für die Differenz in der regionalen Regulative, da

sich zwar die konkreten Maßnahmen, die formuliert werden nur geringfügig voneinander unterscheiden, jedoch das Dekret in Extremadura vorgibt, dass das Konzept zur Berücksichtigung von Diversität, das jede Schule erstellen muss, jedes Jahr von der Schule evaluiert und angepasst werden muss, was erst seit dem LOMCE national vorgegeben ist. So ist in der Verordnung von Andalusien lediglich eine regelmäßige Überprüfung durch das andalusische Landesministerium für Bildung und Wissenschaft vorgesehen und keine schulinterne Evaluation des Konzepts (ebd.).

Weitere Studien, an den Gegenstand der vorliegenden Studie angrenzen, die z.B. auf Konzepte des Neoinstitutionalismus zur Untersuchung von Aspekten inklusiver Bildung oder Sonderpädagogik in einem anderen Land zurückgreifen (Powell, 2011; Powell, Edelstein & Blanck, 2016; Biermann & Powell, 2014), die die Steuerung inklusiver Bildung in anderen Ländern untersuchen (Altrichter & Feyerer, 2011) oder solche, die im Rahmen eines „impliziten Vergleichs“ (s. Kapitel 5) die inklusive Bildung in einem anderen Land fokussieren (Johnson, 2013; Köpfer, 2013; Pohl, 2005) werden in entsprechenden Kapiteln im Laufe der vorliegenden Arbeit ausgeführt. Ebenso Studien, die als Mehrebenenanalysen konstituiert sind, wobei sich hierbei für Spanien und Andalusien eine Forschungslücke zeigt (Kapitel 5.2).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Analyse des aktuellen Forschungsstands zur Berücksichtigung von Diversität in Spanien und Andalusien deutlich gemacht hat, dass eine Mehrebenenanalyse mit Einbezug der historischen Dimension und direkten Verbindungen zwischen den Ebenen des Schulsystems ein Forschungsdesiderat darstellt, da diese potenzielle Erklärungen für die gegenwärtige Situation in Andalusien und auf Schulebene geben könnte. Zudem fehlt eine Untersuchung aus Perspektive des Neoinstitutionalismus, die unterschiedliche Dimensionen der Institution „Förderbedürftigkeit“ wie regulative, normative und kulturell-kognitive Aspekte berücksichtigt, um ein möglichst differenziertes Bild der Entwicklung und der gegenwärtigen Situation in Andalusien zu erhalten.

Anschließend an den Forschungsstand folgt nun der theoretische Teil der Arbeit mit theoretischen Bausteinen des Neoinstitutionalismus, der durch seine Komplexität sowohl eine historische Analyse als auch eine Mehrebenenanalyse theoretisch untersuchbar macht und in Kapitel 5 mit analytischen Kategorien der Neuen Steuerung des Schulsystems in Form der Educational Governance als analytischer Rahmen.

4 Neoinstitutionalismus

Um der dieser Studie zugrunde liegenden Frage, wie sich das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen im Kontext der Demokratisierung des Schulsystems in Spanien entwickelt hat, nachgehen zu können, finden theoretische Bausteine des soziologischen Neoinstitutionalismus Anwendung. Der Neoinstitutionalismus ist keine in sich geschlossene Theorie, die es anzuwenden gilt, sondern eine Mixtur von Variationen, Lesarten, Konzepten und Perspektiven, die in unterschiedlichen Disziplinen an die jeweiligen Forschungsgegenstände angepasst werden (Csigó, 2006; Powell, 2016). Grundsätzlich wird bei neoinstitutionalistischen Zugängen jedoch davon ausgegangen, dass den Akteur*innen eine Umwelt gegenübersteht, die kulturell geprägt ist und das Handeln des Einzelnen erst mit Sinn füllt. Dabei stehen „Akteure und ihre Umwelt (...) in einem wechselseitigen Konstituierungsverhältnis“ (Koch & Schemmann, 2009, 10).

Bei der empirischen Analyse aus der Perspektive des Neoinstitutionalismus geht es um diese Schnittstelle zwischen der Organisation Schule als Akteurin, ihrer institutionellen Umwelt und um die Folgen, die aus diesem Wechselverhältnis für die Individuen entstehen. Dies ist für die vorliegende Arbeit von entscheidender Relevanz, da es auf der einen Seite um die Schule geht, um regulative und normative Einflüsse auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ in ihrer institutionellen Umwelt, und auf der anderen Seite um kulturelle Aspekte, die Einfluss auf das Verständnis und die Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen von Diversität als Baustein inklusiver Bildung nehmen und das Handeln der Akteur*innen mitbestimmen. Um jedoch den Status quo in Spanien und im Besonderen in Andalusien verstehen zu können, ist die Beschreibung der historischen Entwicklung des Umgangs mit Schüler*innen, die die Ziele des vorgegebenen Lehrplans nicht erfüllen können, notwendig. In diesem Zusammenhang ist die Analyse und Beschreibung des organisationalen Feldes und seiner Akteur*innen, ebenso wie ein Institutionenbegriff, der die Abbildung unterschiedlicher Dimensionen und Interpretationstiefen einer Institution ermöglicht, zielführend. Dies ist mit dem Institutionenbegriff von Scott (2014) analytisch umsetzbar.

Die Betrachtung des historischen Aspekts wiederum erfordert einen Ansatz, der die Richtung des institutionellen Wandels definieren kann – inwiefern z.B. die Demokratisierung des Schulsystems in Spanien durch den politischen Umschwung tatsächlich einen revolutionären Bruch und eine organisationale Umstrukturierung auf Schulebene darstellt. Das Konzept der Pfadabhängigkeit – eher im historischen Neoinstitutionalismus verortet – bietet ergänzende Analyse-mittel, um die Richtung des Wandels analytisch zugänglich zu machen.

Die grundlegenden Definitionen der verwendeten Begrifflichkeiten des Neoinstitutionalismus stellen den Schwerpunkt und das Anliegen dieses Kapitels dar, wobei im ersten Abschnitt die Strömungen innerhalb des Neoinstitutionalismus beleuchtet werden, um dann auf die Weiterentwicklung des alten Institutionalismus zum Neoinstitutionalismus als Metatheorie dieser Arbeit zu kommen, bevor Organisation, Institution, vertiefend das Drei-Säulen-Modell von Scott, Diffusion und Legitimität und zuletzt das organisationale Feld ausgeführt werden.

4.1 Strömungen und Perspektiven des Neoinstitutionalismus

Die Analyse der Organisation Schule und deren Umgang mit der „Förderbedürftigkeit“ ihrer Schüler*innen, eingebettet in eine institutionelle Umwelt, die ebenso Einfluss auf diese Umset-

zung ausübt, soll mit Fokus auf Konzepte des Neoinstitutionalismus vollzogen werden. Schimank (2007a) differenziert dabei – in einer institutionalistischen Reflexion über Governance – folgende „Strömungen des Neoinstitutionalismus“: „Soziologischer Neoinstitutionalismus, Institutionenökonomik, Rational-Choice-Institutionalismus, Historischer Institutionalismus und akteurzentrierter Institutionalismus“ (ebd., 161). Diese Unterscheidung deckt sich mit anderen vorgenommenen Differenzierungen neoinstitutionalistischer Zugänge wie jenen von Koch und Schemmann (2009) in Bezug auf Türk (2004). Dieser differenziert zwischen drei Ansätzen unterschiedlicher „Analyse- bzw. Aggregationsebenen“ (ebd., 7), die sich mit den Ergebnissen der Typisierung neoinstitutionalistischer Ansätze von Csígy (2006) decken. *Erstens* ist dies der „organisationsinterne“ Ansatz („Organizations as Institutions“ – mit Aufsätzen v.a. von Lynne G. Zucker (1977)) (Türk, 2004, 7; Hervorh.i.O.), der insbesondere das strategische und rationale Verhalten der Akteur*innen fokussiert (Csígy, 2006). Der Rational-Choice-Institutionalismus mit Ursprung in der ökonomischen Theorie geht – verkürzt dargestellt – davon aus, dass Institutionen nur entstehen, wenn sie eine Wirkung für ihre soziale Umwelt entfalten sollen, d.h. die gewollte Wirkung in der Zukunft führt zur Schaffung einer Institution, was dem Konzept nicht-intendierter Wirkungen von Institutionen widerspricht. Der/Die rational handelnde Akteur*in hält die Legitimität einer Institution so lange für angemessen, wie er/sie selbst in dieser durch Regelbefolgung seine/ihre Ziele erreichen kann. Dabei wird die historische Komponente bei der Entstehung und dem Wandel von Institutionen negiert (Csígy, 2006), die bei der Analyse der Institutionalisierung der politischen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität jedoch eine große Rolle spielt.

Zweitens reiht sich der „umweltbezogene“ Ansatz ein („Organizations and Institutions“ – v.a. mit Ausführungen von John W. Meyer und Brian Rowan (1977) sowie Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell (1983)) (Türk, 2004, 7; Hervorh.i.O.), der die „soziologisch bzw. strukturalistisch-kulturell orientierte[n] Ansätze mit einem Akzent auf der strukturierenden Rolle von Institutionen in Gesellschaft und Politik“ beschreibt (Csígy, 2006, 34) und in dessen Kontext die vorliegende Arbeit eingeordnet werden kann. Diese Ansätze bieten die Möglichkeit, Entwicklung und Veränderungen im historischen Verlauf zu untersuchen, die für die Rekonstruktion der Institutionalisierung der politischen Vorgabe zum Umgang mit Diversität auf nationaler Ebene relevant sind.

Drittens folgt der Ansatz des „gesellschaftstheoretischen Neo-Institutionalismus“ („World Polity“ – v.a. John W. Meyer) (Türk, 2004, 7), der laut Csígy „die historischen[n] Komponenten und die Einmaligkeit des historisch-politischen Kontextes beton[t]“ (ebd., 34). Der Kern des historischen Neoinstitutionalismus knüpft an dieser Stelle an, indem er postuliert, dass gegenwärtige politische Entwicklungen nur vor dem Hintergrund früherer historischer Ereignisse verstanden werden können, was im Konzept der Pfadabhängigkeit analytisch zugänglich gemacht wird (Csígy, 2006; Schimank, 2007a). Unter Berücksichtigung des organisationalen Aspekts werden Institutionen hier als handlungsleitend für Akteur*innen verstanden, wobei nicht expliziert wird, worin diese Handlungsleitung durch Institutionen besteht. In Konsequenz dessen wird häufig auf die Perspektive der Rational Choice oder des soziologischen Neoinstitutionalismus zurückgegriffen, um das Handeln von Akteur*innen zu erklären. Der kulturelle Ansatz des historischen Institutionalismus (Csígy, 2006) geht über die Annahme, dass Akteur*innen nutzenmaximierend handeln, hinaus und betont die Situationsabhängigkeit von Handeln. Dabei ist die Weltanschauung der Akteur*innen ausschlaggebend, die das Handeln „nach Routinen oder ihnen bereits bekannten Verhaltensschemata“ maßgeblich leitet (ebd., 44). Institutionen bilden sich nach diesem Verständnis aus der Verfestigung von Ideen in formale Strukturen.⁷

⁷ Zum Konzept der Pfadabhängigkeit bzgl. inklusiver Bildung s. Powell, Edelstein und Blanck (2013) sowie Hartong und Nikolai (2016).

Dabei stellen Ideen bestimmte Vorstellungen dar, die breite Akzeptanz erlangen. Als Kritik an diesem Ansatz wird z.B. bei Csígyó (2006, 49) genannt, dass beim zentralen Konzept der Pfadabhängigkeit (s. Kapitel 4.4) nicht klar ist, durch welche Intensität von Ereignissen tatsächlich eine Abweichung des eingeschlagenen Pfades vollzogen wird, und dass durch die Rekonstruktion einzelner historischer Ereignisse und der Annahme ihrer Einzigartigkeit die Allgemeingültigkeit bestimmter Entwicklungen verhindert wird.⁸ Zusammenfassend bieten sich Konzepte des historischen Neoinstitutionalismus an, um eine möglichst präzise Beschreibung politischer Prozesse „durch die Betonung von Kontinuitäten und der Rolle des historischen Erbes“ zu gewährleisten (ebd., 49).

Die Gemeinsamkeit dieser Ebenen bzw. Ansätze liegt in der Abkehr von Theorien, die den/die rational und unabhängig von Strukturen handelnde*n Akteur*in im Fokus der Betrachtung haben.

Diese Zusammenfassung der Stränge des Neoinstitutionalismus dient der Übersicht über das weite Feld der Theorie und ermöglicht einleitend eine Standortbestimmung der Arbeit. Zusammenfassend wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“, die Grundaspekte regulativ, normativ und kulturell-kognitiv (s. Kapitel 4.3.2) historisch gewachsen sind (Pfadabhängigkeit) und das gegenwärtige Verständnis nur rekonstruierbar ist, wenn dessen Entwicklung bekannt ist. Darüber hinaus ist das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ für die Schule als Organisation ebenso wie für die Lehrkräfte handlungsleitend. Beispielsweise werden bestimmte Maßnahmen für den Umgang mit der „Förderbedürftigkeit“ in *einer* Schule umgesetzt, in der anderen jedoch nicht. Von der „Berücksichtigung der Diversität“ wird im Kontext dieser Arbeit wiederum gesprochen, wenn die gegenwärtig gültige regulative Vorgabe, die ebenso heißt, benannt wird.

Der umweltbezogene Neoinstitutionalismus, mit Begrifflichkeiten wie Institution, Organisation, Legitimität, Diffusion, und organisationales Feld, dient wiederum als Ansatz, der mit diesen Erklärungsmodellen das Handeln abermals interpretierbar macht. Jedoch bot der Institutionalismus nicht immer diese Differenziertheit an Aspekten, die bei einer empirischen Analyse berücksichtigt werden konnten.

4.2 Vom alten Institutionalismus zum soziologischen Neoinstitutionalismus

Die Abgrenzung insbesondere des soziologischen bzw. organisationssoziologischen⁹ Neoinstitutionalismus zum alten Institutionalismus mit Vertretern wie Philip Selznick (1957), aber auch zu anderen Richtungen der Organisationsforschung, nehmen insbesondere DiMaggio und Powell (1991) vor. Rückblickend sehen sie Aufsätze wie die von Zucker (1977), Meyer und Rowan (1977) sowie ihren eigenen von 1983 als Meilensteine und Ursprünge des Neuen (soziologischen) Institutionalismus an. Dabei wird der Blickwinkel – bei Selznick noch die Untersuchung des Einflusses der Umwelt auf die Institution – mit DiMaggio und Powell (1991) umgekehrt. Nun stehen die Institution und deren Einfluss auf die Organisation, das organisationale Umfeld, im Fokus der

8 Durch den politikwissenschaftlichen Aspekt der Macht kommt eine Komponente mit in die Theorie des historischen Institutionalismus, die von Institutionen auf soziale Gruppen verteilt wird und in diesem Maße Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse nimmt. Damit ermöglichen oder verhindern sie Zugang zu Entscheidungsprozessen (Csígyó, 2006). Der Aspekt der Macht spielt als Durchsetzungsmacht grundsätzlich eine große Rolle bei Entscheidungsprozessen, wird in dieser Arbeit jedoch nicht näher erläutert.

9 Im Folgenden wird in dieser Arbeit die Variante des soziologischen Neoinstitutionalismus verwendet, da die politische Vorgabe des Umgangs mit Diversität als regulativer Teil einer Institution im Rahmen der Organisation Schule analysiert wird – in Abgrenzung zu Studien, in denen Organisationen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Betrachtung (Schiller-Merkens, 2008; Merkens, 2011; Scott & Meyer, 1994). „Mit dem neuen organisationssoziologischen Institutionalismus soll daher der kognitiven Wende gefolgt werden und die weniger bewusst ablaufende Wirkung von Institutionen auf das Handeln in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken“ (Schiller-Merkens, 2008, 51). Dieses Verständnis von Institutionen als „kollektive Wissensbestände“ (Koch, 2009, 110), die durch den Prozess der Institutionalisierung entstehen, geht auf die theoretische Grundlage des soziologischen Neoinstitutionalismus, der Gesellschaftstheorie Berger und Luckmanns (1971) zurück, die im Folgenden näher erläutert wird. Nach deren Vorstellung wird das Handeln als durch „kognitive Situationsdeutungen“ (Koch, 2009, 112) und nicht durch „bewusste Orientierung an gesellschaftlichen Normensystemen“ (Schiller-Merkens, 2008, 47) begründet verstanden, die die genannte kognitive Wende im Rahmen der organisationstheoretischen Entwicklung beschreiben. Diese kognitiven Schemata ermöglichen den Akteur*innen ein „*routinehaftes, weitgehend unreflektiertes* Entscheiden und Handeln“ (Koch, 2009, 112; Hervorh.i.O.). Bei Berger und Luckmann steht also der Prozess der Institutionalisierung im Vordergrund, d.h. die Erweiterung der Begründung des Handelns der Akteur*innen durch gesellschaftliche Normen auf Handeln, das durch allgemeingültige, aber auch individuelle Einstellungen und Werte geleitet wird.

Mit Schiller-Merkens (2008) lässt sich schließlich das Erkenntnisinteresse des gegenwärtigen organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus anhand zweier grundlegender Fragestellungen formulieren:

- „Inwieweit wird das Handeln in und von Organisationen geprägt von dauerhaften sozialen Phänomenen, wie sie in Form geteilter Wertorientierungen oder Anschauungsmuster, als habitualisierte soziale Praktiken und Routinen (...) erscheinen?
- Wodurch erlangen soziale Phänomene ihren beständigen oder institutionalisierten Charakter? Wie erklärt sich ihre Beständigkeit in Anbetracht des stets potentiell veränderlichen Handelns von Akteuren?“ (ebd., 31 in Bezug auf Türk 2004, 924f.)

Die zweite Fragestellung spiegelt aktuelle neoinstitutionalistische Ansätze zur Frage nach Institutionalisierung und institutionellem Wandel wider. Wie entwickelte sich beispielsweise das Verständnis von Diversität, wie erlangte es seinen institutionalisierten Charakter? Gleichzeitig beinhaltet sie jedoch auch Aspekte der ersten Fragestellung nach der Wirkung einer Organisation auf das Handeln von Akteur*innen, also: Inwiefern nehmen die im Schulkonzept festgelegten Maßnahmen zum Umgang mit Diversität Einfluss auf die Lehrkräfte und deren Verständnis von Diversität?

Demnach wird in dieser Arbeit das Zusammenspiel der Ebenen und die Frage nach Einflüssen auf die Institutionalisierung sozialer Phänomene fokussiert: Wie findet die Institutionalisierung der Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft in Schulen statt und durch welche Akteur*innen und Faktoren wird diese beeinflusst? Dabei unterscheidet Schiller-Merkens (2008) bzgl. des Erkenntnisinteresses zwischen der Blickrichtung von oben nach unten bzw. von unten nach oben. Die letzte beinhaltet auch den Blick von oben nach unten, da sie nach der „Art und Weise, wie Akteure auf die gegebenen Institutionen in ihren sozialen Handlungsprozessen Bezug nehmen“, fragt (ebd., 32) und diese dadurch Rückschlüsse auf die Beständigkeit von Institutionen erlaubt. Diese zweite Blickrichtung, die auch die erste integriert, stellt die Perspektive in dieser Arbeit dar. Beide Blickwinkel sind relevant, da unterschiedliche Ebenen betrachtet werden: der Einfluss sowohl internationaler Übereinkommen als auch der nationalen und regionalen Bildungsgesetzgebung als „regulative Säule“ (Scott, 2014, 59–64), aber auch typisierte Handlungsroutinen und Wertvorstellungen verschiedener Akteur*innen in der Einzelschule, worüber sich soziale Ordnungen konstituieren und Konzepte institutionalisieren.

4.3 Relevante Begrifflichkeiten des soziologischen Neoinstitutionalismus

An dieser Stelle werden grundlegende Begrifflichkeiten des Neoinstitutionalismus erläutert und für die Arbeit definiert, damit anschließend die Entwicklung des theoretischen Konzepts für die historische Analyse und die Interpretation des empirischen Materials vollzogen werden kann. Der Feld-Begriff wird dabei erst in Kapitel 4.3.4 behandelt, da dieser in Ergänzung zu analytischen Begrifflichkeiten der Educational Governance die Strukturierung und Eingrenzung der Organisationen, der Akteur*innen und derer Steuerungsmechanismen ermöglicht.

4.3.1 Organisation und Institution

Die Abgrenzung des Begriffs der Institution von jenem der Organisation wird innerhalb des Neoinstitutionalismus unterschiedlich gehandhabt und an dieser Stelle nur skizziert.

Scott (2014) beschreibt drei Perspektiven auf das *Verhältnis von Organisationen und Institutionen*. Die erste Perspektive – entwickelt und geprägt insbesondere durch die Arbeiten von Douglass North (1990) – geht von der Analogie eines Spiels aus: Institutionen legen die Spielregeln fest, die Organisationen als Spielfiguren zu befolgen haben. Gleichzeitig nehmen Organisationen Einfluss auf die Spielregeln, indem sie jene bei der Entstehung und Festlegung zu ihren Gunsten beeinflussen oder eine Veränderung z.B. über politische Einflussnahme erwirken (Scott, 2014). Eine zweite Perspektive beschreibt Scott (2014) als eine Zwischenposition mit Vertretern wie Oliver Williamson (1975, 1985). Er definiert „organizations, and their structures and procedures, as institutions“ (ebd., 182) mit Fokus auf regulative Aspekte und deren Wirkung auf Institutionen. Hier steht also die Organisation mit ihren Strukturen und Abläufen als Institution im Mittelpunkt. Für die Organisation Schule bedeutet dies, dass mit dieser Perspektive der Einfluss von Gesetzen und Verordnungen auf die Schulstruktur und organisationale schulische Aspekte in den Vordergrund rückt. Dennoch spielt auch nach seiner Definition von Institutionen und Organisationen der Einfluss institutioneller Umwelten auf Organisationen eine Rolle: „Designers of organizations construct institutional forms – governance structures – to more effectively manage economic transactions“ (ebd.). Selznick (1957) beschrieb Institutionen als Organisationen auf dieselbe Weise bezogen auf normative Aspekte.

Die dritte Möglichkeit, das Verhältnis bzw. die Abgrenzung von Organisation und Institution zu definieren, ist laut Scott (2014) jene, die Soziologen wie Meyer und Zucker vorgenommen haben. Analog zur kognitiven Wende mit dem soziologischen Neoinstitutionalismus betonen sie die Bedeutung ebendieser Aspekte bzgl. des Verständnisses von Organisationen, die sie in ihrem bedeutenden Aufsatz von 1977 thematisieren. Sie heben die starke Verbindung zwischen gesellschaftlichen, transnationalen Prozessen sowie der Struktur und Organisation individueller Organisationen als Fokus bei der Betrachtung der Verbindung zwischen Organisationen und ihren institutionellen Umwelten hervor: „Focusing on the cultural-cognitive aspects of institutions, organizational sociologists emphasize the extent to which the modern organization is itself an institutionalized form“ (ebd., 183). Im Gegensatz zu Ansätzen aus der Ökonomie/ den Wirtschaftswissenschaften, die von rationalen, ‚natürlich‘ vorhandenen Gesetzen ausgehen, verweisen Vertreter*innen der Organisationssoziologie auf den kulturellen Kern jeglicher rationalisierter, formaler organisationaler Praktiken (ebd.). Praktiken einer Organisation entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind in eine kulturelle (institutionelle) Umwelt eingebettet und aus dieser entstanden. So ist die Perspektive dieser Arbeit eindeutig in diesen Zusammenhang zuzuordnen, da zwar der institutionelle Wandel des Verständnisses von Diversität rückblickend insbesondere Gesetzestexte und Verordnungen fokussiert, jedoch diese als kulturell-

historisch gewachsen und in die Umwelt eingebettet versteht. Die Analyse des Umgangs der Schulen mit Diversität ist immer direkt mit dem Verständnis und der Bedeutung von Bildung, dem Bewusstsein von Chancengerechtigkeit verbunden und gleichzeitig – insbesondere für Spanien wichtig – ein Aspekt zur Gewährleistung eines demokratischen Bildungssystems.

Die Möglichkeiten, die einer Organisation zur Verfügung stehen, um mit Anforderungen aus der Umwelt umzugehen, werden im Laufe der Arbeit geklärt werden. Nach Meyer und Rowan (1977) gilt es, grundsätzlich zwischen der formalen Struktur einer Organisation und der Aktivitätsstruktur, dem tatsächlichen Handeln innerhalb einer Organisation zu unterscheiden. Sie sprechen von der Differenzierung zwischen „formaler und informeller Organisation“ (Meyer & Rowan, 1977 in: Koch & Schemmann, 2009, 30, 31). Die formalen Strukturen einer Organisation beschreiben die „Blaupause für Aktivitäten, beginnend mit dem Organigramm einer Organisation (...) [und] werden durch explizite Ziele und Policies verbunden“ (ebd., 30). Sie erklären damit, welche Aktivitäten ausgeführt werden müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Die formalen organisationalen Strukturen beschreiben Meyer und Rowan (1977) als Spiegelung rationalisierter institutioneller Regeln, sog. Mythen. Diese stellen wiederum institutionalisierte Produkte, Dienstleistungen, Techniken, Politiken und Programme dar, die von Organisationen zeremoniell übernommen werden, jedoch ihrer Effizienz widersprechen und zulasten der Legitimität gehen. Diese Form der Isomorphie, des Umgangs einer Organisation mit den Anforderungen der institutionellen Umwelt, um unabhängig von der tatsächlichen Wirkkraft ihre Lebenschancen zu erhöhen, bezeichnen die Autoren als „zeremonielle Konformität“ (ebd., 29), die von Organisationen aufrechterhalten wird. Damit wird die Kluft zwischen der Formal- und der Aktivitätsstruktur einer Organisation deutlich, die entsteht, wenn diese mit Anforderungen konfrontiert wird, die sie erfüllen muss, um ihre Legitimität zu erhalten. Die Legitimität einer Schule ist zwar per Gesetz gesichert – durch die Offenlegung von Abschlussquoten, die Überprüfung durch externe Organisationen und staatliche Kontrollen muss sie dennoch ihre Outputs und (vermeintlichen) Aktivitäten offenlegen. Organisationen, so auch die Schule, werden heute nicht mehr lediglich als „Bindeglied (...) zwischen der Gesellschaft und ihren individuellen Mitgliedern, zwischen der Mikroebene der unmittelbaren Interaktionsbeziehungen und der Makroebene der sozialen Institutionen“ (Rosenmund, 2011, 88) betrachtet, sondern selbst als Akteur*innen, als lernende Organisation, die sich vor dem Hintergrund ihrer historisch-kulturellen Erfahrungen in die eine oder andere Richtung entwickelt.

Die Relevanz der Einbeziehung mehrerer Akteur*innen einer Schule in diese Studie wird deutlich, wenn es um die Rekontextualisierung der Inhalte des Schulkonzeptes auf Mesoebene durch die Schulleitung und insbesondere die Koordinator*innen für spezialisierte Förderung geht. Sekundarschulen in Spanien sind per nationalem Bildungsgesetz dazu verpflichtet, im Schulkonzept zu beschreiben, wie sie die Diversität der Schülerschaft berücksichtigen, also welche Maßnahmen umgesetzt werden, um gewährleisten zu können, dass alle Schüler*innen ihre maximalen Fähigkeiten entwickeln können (Ecoem 2007, Art. 121.2, 121.3). Auf dieser Formalstruktur der Schule wurde demnach für alle sichtbar festgehalten, wie die Aktivitätsstruktur aussehen soll. Wie jedoch die Akteur*innen mit diesen von extern an sie herangetragenen Vorgaben umgehen, hängt wiederum von vielen Faktoren ab und kann sich deutlich von ebendiesen unterscheiden.

Die Definition des Begriffs der Institution ist an dieser Stelle kein Versuch, konkrete Kategorien des Verständnisses festzulegen, der – wie Senge (2011) in Bezug auf Scott (1987) feststellt – bereits zahlreich unternommen wurde. Auch Schiller-Merkens (2008) findet in zahlreichen Quellen von DiMaggio und Powell (1991) und Jepperson (1991) über Friedland und Alford

(1991) und Scott (1994) bis hin zu Hasse und Krücken (2005) sieben unterschiedliche Definitionen und Verständnisse von Institutionen – und stellt dennoch zwei Gemeinsamkeiten fest. Einerseits gilt „der Begriff der Institution (...) als eine Kategorie zur Charakterisierung sozialer Phänomene, der mit dem bereits genannten Merkmal der Beständigkeit in Zusammenhang steht. Andererseits sind die als Institution oder als institutionalisiert bezeichneten Objekte allesamt sozialer Natur“ (ebd., 34). Damit beschreibt Institution etwas Soziales, welches Merksens (2011) in Bezug auf Greenwood et al. (2008, 4, 5) als „Grundlage (...) für Regeln des sozialen Handelns“ bezeichnet, was gleichzeitig die Vagheit des Begriffs verdeutlicht. Er ist für neoinstitutionalistische Theorien also so zentral wie vielfältig – je nach Disziplin, eingenommener Perspektive und Forschungsgegenstand wandeln sich das Verständnis sowie die damit verbundenen Prinzipien und Konzepte.

Diese Vagheit in der Definition umgehen Thornton und Ocasio (2012), indem sie – anschließend an Friedland und Alford (1991) – mit dem Ansatz der „institutional-logics“ unterschiedliche Schwerpunkte auf Merkmale legen, die für den Untersuchungsgegenstand relevant sind. Institutionelle Logiken stellen dabei

eine Reihe von Bedeutungen, Werten, Normen oder Regeln höherer Ordnung [dar], die einen Rahmen geben, wie Akteure ihre Umwelt mit Sinn ausstatten, und mittels derer sie entscheiden, wie sie zu handeln haben. Logiken repräsentieren Ordnungsprinzipien, die aber nicht nur individuelles, sondern auch kollektives Handeln organisieren. Wichtig ist dabei auch: Institutionelle Logiken kodieren gewissermaßen die Kriterien für die Legitimität einer sozialen Ordnung, konkreter einer Organisation oder einer Handlung. (Graß, 2015, 76)

Diese unterschiedlichen Logiken dienen also sowohl allen Professionellen innerhalb einer Schule als auch jeder einzelnen Lehrkraft ebenso wie jeder Schulleitung als – bewusster oder unbewusster – Rahmen ihres Handelns. Die Akteur*innen als aktiver Teil der Institutionengestaltung treten mit dieser Weiterentwicklung des Institutionenbegriffs innerhalb des Neoinstitutionalismus eher in den Vordergrund der Analyseperspektive als Mitgestalter*innen von Institutionen, indem sie ihr Handeln an bestimmten Logiken in Form von Werten, Normen oder Regeln ausrichten, die wiederum selbst soziale Ordnungen bilden (Senge, 2011). So geht es bei gegenwärtigen neoinstitutionalistischen Untersuchungen, die das o.g. Verständnis institutioneller Logiken als theoretische Grundlage verwenden, weniger um die Beschreibung und Analyse von Gleichheit und Isomorphie von Institutionen als vielmehr um eine Heterogenität institutioneller Logiken, die gleichzeitig dem/der Akteur*in mehr Handlungsautonomie zugestehen. Dadurch schränkt eine Institution das Handeln der Akteur*innen zwar ein, gleichzeitig eröffnet sie ihnen jedoch einen Handlungsspielraum, der eine individuelle Interpretation von Werten, Normen und Regeln im neoinstitutionalistischen Theoriegebäude denkbar macht. Es geht um „die aktive institutionelle Arbeit (institutional work) (von Akteur*innen; L.S.) an der Entstehung, Aufrechterhaltung, Veränderung und der Auflösung von Institutionen“ (ebd., 90). Dies ist nach Merksens (2011) für das Schulsystem oder die Schule als Gegenstand der Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung, da hiermit untersucht werden kann, wie diese Handlungsspielräume innerhalb von Strukturen entstehen und gleichzeitig, wie aus dem Handeln einzelner Akteur*innen im Gegenzug Strukturen hervorgerufen werden. Institutionen stellen also Erwartungsstrukturen dar, an denen Akteur*innen ihr Handeln ausrichten, die ihnen Sicherheit geben, da durch sie klar ist, wie sie sich in bestimmten Situationen zu verhalten haben. Diese Erwartungsstrukturen umfassen sowohl formale Vorgaben als auch Normen, Routinen und Gewohnheiten, die das Handeln letztlich mitbestimmen (ebd.). Alle Akteur*innen

einer Organisation, d.h. für vorliegende Studie alle Angestellten in der Schule, wissen um diese Erwartungsstrukturen und verhalten sich entsprechend danach – oder auch nicht, da der persönliche Handlungsspielraum individueller Akteur*innen dennoch gegeben ist.

An organization is a deliberate social unit established to achieve explicitly specified goals through coordination or coalitions of members embedded in an institutional environment. Organisations have many features that have made them ubiquitous: They are durable, persisting to support members to carry out specific activities and meet certain goals over the long term; reliable, performing particular tasks routinely and continuously; and accountable, standardizing behavior with rules that both guide and justify activities. (Powell, 2011, 38 in Bezug auf Hannan & Carroll, 1995)

Eine Organisation ist dementsprechend in eine institutionelle Umwelt eingebettet, die den Akteur*innen Struktur und Handlungsrouinen vorgibt und im selben Maße Handlungsspielräume eröffnet.

Demgegenüber lässt sich für den Begriff der Institution an dieser Stelle festhalten, dass dieser Erwartungsstrukturen vorgibt, an denen die Akteur*innen ihr Handeln inhaltlich ausrichten. Die Organisation Schule stellt den Rahmen, die rationalisierte Formalstruktur für die Akteur*innen zur Verfügung. Institutionen werden durch die Umwelt in unterschiedlicher Form an die Schule herangetragen und dienen den Akteur*innen zur Handlungsorientierung. Gleichwohl können Institutionen in Form von rationalen organisationalen Strukturen, institutionalisiert in Organisationen, formalstrukturelle Ausprägungen aufweisen. Die Institution des Verständnisses von Diversität und seiner Umsetzung in Schulen ist bereits fest im Schulkonzept verankert und gibt organisationale Strukturen vor, wie z.B. die Differenzierung bzgl. unterschiedlicher Lernniveaus vorzunehmen ist und wie Verantwortlichkeiten innerhalb der Organisation verteilt sein sollen. Aus den o.g. Gesichtspunkten wird gleichzeitig deutlich, dass die strikte analytische Trennung von Institution und Organisation nicht gelingen kann, da diese aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind. So stellt Rosenmund (2011) für das Verhältnis von Institution und Organisation fest, dass einerseits Institutionen als „Regelsysteme und kulturelle Überzeugungen“ (ebd., 80) nicht greifen, „wenn sie nicht zugleich an das organisierte Handeln von Menschen geknüpft sind“ (ebd.), und dass andererseits Organisationen „in das Gewebe der kulturellen Rahmenbedingungen eingebettet“ (ebd.) sind, was über die Zeit hinweg – wie das Verständnis des Begriffs selbst – Veränderungen ausgesetzt ist.

4.3.2 Drei-Säulen-Modell von Institutionen nach W.R. Scott

Wie lässt sich dieses Verständnis von Institutionen nun analytisch nutzen, um den institutionellen Wandel des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ zu untersuchen? Eine Möglichkeit bietet das Drei-Säulen-Modell von Scott (2014), das als ein Versuch der Systematisierung des Verständnisses von Institutionen gilt.

Nach Scott bestehen Institutionen aus drei Säulen oder Dimensionen – regulative, normative und kulturell-kognitive –, die empirisch jedoch nie trennscharf zu unterscheiden sind (Koch, 2009, 115). Diese handlungsleitenden Säulen einer Institution formulierte Scott erstmals 1995 und überarbeitete sie 2001, 2008 und 2014.

Er definiert als Institution, was regelhafte Handlungsmuster hervorbringt, die das – kontroverse – Merkmal der Dauerhaftigkeit erfüllen. Umstritten ist dieses Merkmal, da der Zeitpunkt, ab wann etwas als dauerhaft gilt, nicht klar definiert ist. Die entsprechenden Handlungsmuster beschreibt Scott als kausal auf die Institution zurückführbar – sie können jedoch entsprechend der Art der Institution individuell ausfallen. Als Beispiele für Institutionen werden nach dem Verständnis von

Scott folgende genannt: „Gesellschaft, Gesetze, Staat, Organisationen, formale Aspekte von Organisationen, Werte, Rollen, Glaubenssysteme etc.“ (Senge, 2011, 86). Die Systematisierung von Institutionen durch die drei genannten Säulen in Form von drei unterscheidbaren Dimensionen zieht unterschiedliche Grundlagen, Mechanismen, Logiken und Wirkungsmodi nach sich.

Von 1995 bis 2008 veränderte Scott einige Hauptaspekte im Rahmen des institutionellen Säulenmodells und fügte 2001 sowohl die „Grundlage der Ordnung“ als auch die Betonung der „gemeinsam geteilten Überzeugungen bzgl. Handlungslogiken“ als Indikatoren und „verständlich, erkennbar“ als Grundlage der Legitimität hinzu. Die Quellen dieser Legitimität, eine der zentralen Begrifflichkeiten im soziologischen Neoinstitutionalismus, sieht Scott grundsätzlich – entsprechend den drei Säulen – in voneinander zu unterscheidenden, aber dennoch miteinander verbundenen Regeln, Gesetzen, normativer Unterstützung/moralischer Angemessenheit bzw. kultureller Unterstützung (Thornton & Ocasio, 2012, 36, 37)

Diese Säulen einer Institution, die unterschiedliche Quellen der Legitimität beinhalten und differierende Logiken, Mechanismen und Folgen nach sich ziehen, gilt es in der Folge für das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems zu analysieren. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Dimensionen und Ausprägungen der Institution „Förderbedürftigkeit“, angelehnt an Scott (2014, 60).

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Institution „Förderbedürftigkeit“ als Gegenstand der Untersuchung (angelehnt an Scott 2014, 60)

Förderbedürftigkeit von Schüler*innen in der Sekundarschule			
	Kulturell-kognitiv	Normativ	Regulativ
Drei Dimensionen von „Förderbedürftigkeit“	Verständnis von „Förderbedürftigkeit“	Organisationale Beschulungsformen, Maßnahmen, Therapeutische und Sonderpädagogik	Bildungsgesetze, Recht auf Bildung
Symbolische Systeme	Definition von Behinderung	Aufbau des Bildungssystems: Beschulungsformen	Gesetze, Verordnungen zu Zielgruppe und Maßnahmen
Relationale Systeme	Bildungsverständnis	Sonderpädagogik, Verbände für Menschen mit Behinderung	Nationale Bildungspolitik, Wirtschaftssystem
Ausprägungen von „Förderbedürftigkeit“ im Kontext der Berücksichtigung von Diversität			
Grundlage der Übernahme	Gewährleistung der Chancengleichheit, Demokratisierung	Bildung für alle (soziale Verpflichtung)	Internationale Öffnung/ Vereinbarungen – Anpassung des Bildungssystems
Grundlage des Zustands/der Reihenfolge	Normalisierung, Individualisierung, allg. Bildungsziele	Jede*r Schüler*in individuell und maximal fördern (bindende Erwartungen)	Regulierende Regeln
Mechanismen	Mimetic: wechselseitige Beobachtung	Normativ: Empfehlungen durch anerkannte Expert*innen	Coercive: rechtliche Verpflichtung – Verfassung, UN-CRPD
Grundlage der Legitimität	Kulturell gestützt und geteilt	Moralische Verpflichtung	Rechtlich festgelegt – national/regional

Die durch die regulative Kraft generierten Handlungsmuster von Akteur*innen z.B. in der Schule orientieren sich an formalen Regelungen, an Vorschriften und Gesetzen, um bei Nicht-Befolgung Sanktionen zu umgehen und/oder um bei Befolgung belohnt zu werden. Rationales Zweckdenken führt zur Übernahme dieser Handlungsmuster. Grundlage der Legitimität, der Aufrechterhaltung, ist in diesem Fall die rechtliche Sanktionierung (Koch, 2009; Powell, 2009; Merkens, 2011; Senge, 2011). Scott integriert und definiert die Säulen mit Bezugnahme auf die Mechanismen der *strukturellen Isomorphie* von DiMaggio und Powell (1983): die regulative Säule mit dem „coercive isomorphism in the sense of pressures for conformity exerted on organizations stemming from government mandate and existing in a common legal environment“ (Thornton & Ocasio, 2012, 37). Die rechtliche Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität gilt im Rahmen der Umsetzung inklusiver Bildung als ein Baustein hin zu diesem Ziel (s. Kapitel 2), wodurch eine gemeinsame rechtliche Umgebung in den Schulen geschaffen wird, auf die die Akteur*innen in ihrem Handeln Bezug nehmen können. Diese stellt gleichzeitig eine Form des Handlungsdrucks für die Organisation Schule dar, der vonseiten der Regierung auf allen Ebenen ausgeübt wird. Damit ist eine Art Isomorphie im Sinne einer Anpassung der Schulen vollzogen, wohingegen die Umsetzung der Vorgabe als Konzeptualisierung in den Händen der einzelnen Schulen liegt.

Im Rahmen der regulativen Säule von „Förderbedürftigkeit“ ist es für diese Arbeit relevant zu analysieren, inwieweit Sanktionsmechanismen für die rechtliche Vorgabe bzgl. der Berücksichtigung von Diversität auf den Ebenen – Bezirk, autonome Region, Nationalstaat – implementiert wurden, um die handlungsleitende regulative Kraft, den tatsächlichen Zwang, die Macht dieser regulativen Dimension auf das Handeln der Lehrkräfte und der Organisation Schule einschätzen zu können. Es geht hier um das Feststellen der Quelle des Handelns auf regulativer Ebene der Institution, bevor die Institutionalisierung dessen untersucht werden kann.

Die *normative Säule* stellt die handlungsleitende Kraft von Normen und Werten in den Mittelpunkt. Normen werden dabei als die Art und Weise verstanden, wie wünschenswerte Ziele in Form von Werten erreicht werden sollen. Die moralisch gesteuerte Legitimität dieser handlungsleitenden Säule geht von einer abstrakten Autorität in Form sozialer Verpflichtung und bindender Erwartungen aus. Diese Erwartungen generieren sich zum einen durch die Internalisierung dieser Normen und Werte durch die einzelnen Akteur*innen in eigene und zum anderen durch einen rationalen Entscheidungsprozess der Akteur*innen, indem sie abschätzen, ob ihr Verhalten den gesellschaftlichen Erwartungen entspricht (Senge, 2011; Koch, 2009). Hier spielt auch der Erwartungsdruck, der durch andere Akteur*innen und deren Wertesysteme auf den/die einzelne*n Akteur*in ausgeübt wird, eine handlungsleitende Rolle. Die Verbindung zu DiMaggio und Powell (1983) sieht Scott im Mechanismus der normativen Isomorphie. Wobei hier, Thornton und Ocasio (2012) folgend, einschränkend angemerkt wird, dass die Grundlage der Legitimität der normativen Säule bei Scott (s.o.) die moralische Steuerung ist, wohingegen die Ausgangspunkt jener bei DiMaggio und Powell in der Professionalität, dem wissenschaftlichen oder Expert*innenwissen, beruflichen Werten und Normen liegt, was durch gleiche Bildung und Ausbildung bewirkt werden kann. Demzufolge weisen Thornton und Ocasio darauf hin, dass moralisch gesteuertes Verhalten bei Scott etwas anderes ist als eine professionelle Ausbildung, die bei Scott jedoch nicht berücksichtigt wird (ebd., 38). Für diese Arbeit gilt es im Rahmen der normativen Säule zu untersuchen, welche Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität – basierend auf der regulativen Vorgabe – umgesetzt werden; wobei diese bereits institutionalisierte gesellschaftliche und schulische Werte und Normen darstellen.

Die dritte, die *kulturell-kognitive Säule* der Institution spielt für den soziologischen Neoinstitutionalismus eine besondere Rolle. Kognitiv bedeutet in diesem Zusammenhang, gemeinsames

geteiltes, selbstverständliches Wissen (taken-for-grantedness), „allgemeine Glaubensvorstellungen, Modelle und Skripte, mit denen wir die Wirklichkeit wahrnehmen“ (Senge, 2011, 87). Sie stellt den Rahmen für die Wahrnehmung dar. Koch (2009) fasst die Definition dieser Dimension einer Institution wie folgt zusammen: „Die kulturelle Rahmung der organisationalen Akteure [steht] im Vordergrund, wobei die Kennzeichnung als ‚kognitiv‘ aufzeigen soll, dass sie subjektive Situationsdeutungen fundiere, während die Attribuierung als ‚kulturell‘ hervorhebe, dass situationsbezogene Handlungsskripte und -schemata gesellschaftlich konstituiert“ sind (Koch, 2009, 117). Es geht um die gemeinsame Wahrnehmung der Wirklichkeit wie „wider belief systems and cultural frames“, „common scripts“, „common beliefs“ und „meaning systems“ (Scott, 2001, 58 in: Senge, 2011, 85), die selbstverständlich im gesellschaftlichen Denken – hier im organisationalen Denken – verankert, jedoch nicht zwingend direkt im aktiven Bewusstsein der Akteur*innen vorhanden sind. Diese gemeinsamen Überzeugungen und Handlungslogiken verbindet Scott mit dem Mechanismus der mimetischen Isomorphie von DiMaggio und Powell (1983), deren Antriebskraft die Ungewissheit, der Wettbewerb ist. Indem Organisationen andere als legitimer, erfolgreicher wahrnehmen, sind sie dazu geneigt, diese zu imitieren (Thornton & Ocasio, 2012). Dies lässt sich im Bildungsbereich beobachten: Indem Schulpreise vergeben oder Best-Practice-Beispiele definiert werden, wird im Diskurs deren Rolle als Vorbild entsprechend hervorgehoben und andere Schulen können sich daran orientieren. Hinsichtlich dieser Säule gilt es entsprechend zu analysieren, welche gemeinsamen Überzeugungen, welche unhinterfragten Routinen sich in den einzelnen Schulen bzgl. des Umgangs mit Diversität manifestiert haben. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass Isomorphie, also die Anpassung der Schulen das Ziel ist, sondern es wird ergebnisoffen analysiert, welche Handlungsrouniten bestehen und was ursächlich als kulturell bedingt herausgestellt werden kann. Für die vorliegende Studie bedeutet die kulturell-kognitive Säule (s. Tabelle 1) von „Förderbedürftigkeit“, dass das Verständnis jener untersucht wird. Dies bedeutet, dass auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems das Bildungsverständnis, die damit verbundenen Bildungsziele und das Verständnis von Behinderung im Schulsystem sowie der Umgang damit, analysiert wird. Auf der Mikroebene geht es dann um die individuellen Sinnkonstruktionen einzelner Akteur*innen, wie diese „Förderbedürftigkeit“ konstruieren und legitimieren.

Deutlich wurde durch die Ausführungen, dass die Trennung in Säulen einer Institution lediglich heuristischer Natur ist und die Berücksichtigung von Diversität in den Schulen als Ganzes betrachtet werden muss. Der Schwerpunkt der historischen Rekonstruktion der politischen Vorgabe liegt auf der regulativen Säule, jedoch werden ebenso Mechanismen und Quellen der Legitimität der normativen und kulturell-kognitiven Säule betrachtet. Denn bzgl. des Begriffs der Institution wird davon ausgegangen, dass – angelehnt an die Kritik an Scotts Säulenmodell durch Senge (2011) – die kulturell-kognitive Säule als Grundlage für die regulative und normative Säule einer Institution wirkt und sich dementsprechend auch in diesen wiederfinden lässt. Dies beschreibt Scott (in Orr & Scott, 2008) folgendermaßen:

Many laws are sufficiently controversial or ambiguous that they do not provide clear prescriptions for conduct. In such cases, law is better conceived as an occasion for sensemaking and collective interpretation, relying more on cognitive and normative elements for its effects (ebd., 54).

Gesetzgebung ist letztlich nur das Ergebnis vorangegangener Diskurse von Akteur*innen unterschiedlicher Ebenen, die kulturell und normativ, gewiss auch kognitiv geprägt geführt wurden und sowohl einen Prozess abschließen als gleichzeitig auch anstoßen können. Wie rechtliche Vorgaben dann umgesetzt werden, hängt offensichtlich zum einen von den damit verbundenen

Sanktionsmaßnahmen ab (regulative Säule), zum anderen jedoch ebenso von normativer Steuerung mit Betonung der professionellen Kontrolle in Form von Expert*innenwissen sowie von ihrer Erkennbarkeit und Verständlichkeit, was als Grundlage für ihre Legitimität gelten kann. Bei diesem Konzept geht es um die analytische Trennung der drei Säulen mit ihren Dimensionen, aber ebenso um die Verbindung im Sinne einer allumfassenden Analyse der Situation. Je nach Untersuchungsziel können unterschiedliche Säulen jeweils in den Vordergrund treten, was die anderen jedoch nicht ausblendet.

Zusätzlich zu diesen drei Säulen entwickelte Scott (1995) unterschiedliche Ausprägungen von Institutionen (carriers, repositories). In Bezug auf Jepperson (1991) sowie in Anlehnung an Giddens' (1984) Strukturationstheorie, der die reziproke Beziehung zwischen Struktur und Handeln in sozialem Verhalten beschrieb, entwarf Scott das Modell mit ursprünglich drei Ausprägungen, in denen Institutionen sichtbar werden: Kulturen, soziale Strukturen und Routinen. 2001, 2008 und 2014 überarbeitete und ergänzte er dieses Modell.

Als Ausprägungen von Institutionen definiert Scott „Symbolische Systeme als Modelle, Klassifikationen, Repräsentationen und Logiken“ (Thornton & Ocasio, 2012, 40). Aus Perspektive des soziologischen Institutionalismus sind die interessierenden Symbole seiner Definition nach „the full range of rules, values and norms, classifications, representations, frames, schemas, prototypes, and scripts used to guide behavior“ (Scott, 2014, 97). Je nach Forschungsschwerpunkt auf einer der drei Säulen variieren die analysierten Symbole: Für die einzelnen Säulen benennt Scott „Regeln und Gesetze“ auf der regulativen, „Werte und Erwartungen“ auf der normativen und „Kategorien, Typisierungen und Schemata“ auf der kulturell-kognitiven Säule als symbolische Ausprägungen jener.

Je nach Schwerpunktlegung auf einer der drei Säulen einer Institution ergeben sich auch hier jeweils unterschiedliche Blickwinkel und Annahmen. Entscheidend sind entsprechend die Ausprägungen der relationalen Systeme, wie sie Scott auf den unterschiedlichen Säulen benennt: „Governance- und Machtsysteme“ auf der regulativen, „Führung (regimes), autoritäre Systeme“ auf der normativen und „strukturelle Isomorphie und Identitäten“ auf der kulturell-kognitiven Säule. Inwiefern sich institutioneller Wandel des Verständnisses von Diversität auch in Form von Verschiebungen bzgl. der Schwerpunktlegung der Säulen in Spanien im Laufe der Historie beobachten lässt, wird in Kapitel 6 vertiefend analysiert. Die rechtliche Vorgabe zum Umgang mit Diversität zeigt sich in Governance-Systemen oder -Strukturen: „Such governance systems are viewed as creating and enforcing codes, norms, and rules, and as monitoring and sanctioning the activities of participants“ (Scott, 2014, 99). Diese Steuerungsmechanismen werden im Sinne der Educational Governance beschrieben, d.h. nicht im ursprünglichen Verständnis von Steuerung, als top-down-Prozess, sondern „als Forschungsansatz, der *Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen thematisiert*“ (Schimank, 2009 in: Altrichter & Maag Merki 2010, 21; Hervorh.i.O.). Aus Einzelbeobachtungen und Zusammenhängen, die individuell – abhängig von der Fragestellung – kombiniert werden, entsteht ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Akteur*innen durch verschiedene Formen der Handlungskoordination in diversen Akteurskonstellationen, die wiederum Struktur bildend und soziale Ordnung herstellend wirken. Diese Konstellationen rund um die politische Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität gilt es als Ausprägungen im Sinne relationaler Systeme zu identifizieren. Wer bzw. welche Akteurskonstellationen sind auf nationaler Ebene daran beteiligt, Normen und Regeln zu setzen sowie die Umsetzung im Sinne eines Monitorings zu überwachen und (ggf. wie) zu sanktionieren? Auch steht die „Rekontextualisierung“ (Fend 2008b, 174–176) der internationalen Übereinkommen zum Thema Berücksichtigung von Diversität und inklusiver

Bildung durch den spanischen Nationalstaat im Fokus, inwiefern dieser in der Rolle als internationaler Akteur die Vorgaben in nationale Gesetze übersetzt und damit interpretiert. Hierfür müssen die Ausprägungen der regulativen Säule in Form unterschiedlich beteiligter Akteur*innen und Akteurskonstellationen analysiert werden. Der analytische Rahmen der Educational Governance ergänzt das Konzept des organisationalen Feldes (s. Kapitel 4.3.4) der Berücksichtigung von Diversität, um Akteurskonstellationen und Interdependenzen sichtbar zu machen, die bei der Interpretation der internationalen Vorgaben eine Rolle spielen.

Wie bei den symbolischen Systemen können auch hier die relationalen Strukturen über viele Organisationen hinweg dieselben sein – im Sinne des strukturellen Isomorphismus oder sie zeigen sich in Form spezifisch lokaler „belief systems“ (Scott, 2014, 99), die eine für eine Organisation spezifische „character structure“ (Selznick, 1957 in: Scott, 2014, 99) oder „identity“ (Albert & Whetten, 1985 in: Scott, 2014, 99) aufweisen.

Als eine weitere Ausprägung auf dem Säulenmodell beschreibt Scott die *Aktivitäten*: Auf den drei Säulen benennt er „Monitoring, Sanktionsmechanismen, Unterbrechung“ auf der regulativen, „Rollen, Jobs, Routinen, Habits, Repertoire kollektiver Handlungen“ auf der normativen und „Prädispositionen“ und „Scripts“ auf der kulturell-kognitiven Säule (Scott, 2014, 100–102). Für die vorliegende Studie sind die Aktivitäten, die im Fokus des Interesses stehen regulativ Monitoring bzw. die Funktion der Schulaufsicht auf provinzieller und regionaler Ebene, normativ die auf Schulebene definierten Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität ebenso wie Strukturen in Form von Akteurskonstellationen schulintern und -extern (s. Kapitel 3). Als Aktivitäten der kulturell-kognitiven Säule werden auf Mikroebene dieser Studie die Sinnstrukturen bzw. das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen untersucht.

Grundsätzlich stellt die Berücksichtigung von Diversität im Schulsystem als Ganzes eine komplexe Entwicklung dar, deren Institutionalisierung zwar in Gesetzestexten, Verordnungen, Dekreten und Vorgaben mündet. Diese sind jedoch nur das Ergebnis eines gesellschaftlichen Prozesses, den es zu untersuchen gilt – entsprechend dem Verständnis des Säulenmodells dieser Arbeit, dass die kulturell-kognitive Säule wie eine Schablone hinter den anderen beiden liegt. Aktivitäten als institutionelle Ausprägungen lassen sich sowohl vertikal in den drei Säulen als auch in dieser Studie auf allen Ebenen der Untersuchung finden. Sie stellen das Ergebnis von Institutionalisierung in Scotts Verständnis von Institutionen dar. Aktivitäten fungieren auf der normativen Säule mehr oder weniger als generalisierte Handlungsmuster innerhalb einer Organisation, wie der der Schule, hier in Form von Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität. Die Erwartungsmuster der institutionellen Umwelt – verbunden mit bestimmten Rollen und Positionen, mit denen z.B. politische Akteur*innen und auch Schulleitungen oder Lehrkräfte auf Mikroebene konfrontiert werden – sind in Bezug auf den Umgang mit Diversität sowohl auf nationaler Ebene als auch auf Mikroebene zu betrachten. Dabei geht es bei Aktivitäten als Ausprägung institutioneller Säulen auf Schulebene um die Bedeutung der Erwartungserfüllung, die an die Schule als Organisation, die Schulleitung als Akteur bzw. die einzelnen Koordinator*innen als Expert*innen bzgl. der Berücksichtigung von Diversität aus der Umwelt herangetragen wird. Dies sind Erwartungen anderer Akteur*innen auf Schulebene, aber auch auf übergeordneter Ebene in Form von Vorgaben, wie mit Diversität in Schulen umgegangen werden soll.

Mit Fokus auf die regulative Säule hält Scott (2014) fest:

Attention must be focused on the monitoring and sanctioning behavior of „principals“, on the one hand, and on compliance/deviance responses of „agents“ on the other. (...) But it also happens that the agents can have their own agenda and can seek to evade or even disrupt the rule systems and authorities in place. (ebd., 101)

Institutionalisierung

Neben den drei Säulen einer Institution und deren Ausprägungen spielen insbesondere für die Mikroebene der einzelnen Akteur*innen und für die Wahrscheinlichkeit des institutionellen Wandels (s. Kapitel 4.4) Mechanismen eine Rolle, die zur Institutionalisierung des Verständnisses und des Umgangs mit Diversität beitragen.

Die Wissenssoziologie von Berger und Luckmann (1969, in Schiller-Merkens, 2008) als eine wesentliche Grundlage des organisationssoziologischen Institutionalismus bietet – in Rückgriff auf die Phänomenologie von Alfred Schütz (ebd.) – mit ihrem Begriff der Institutionalisierung durch Objektivierung ein Erklärungsmuster an, das, ausgehend von der Annahme der sozialen Konstruktion der Vorstellungen der Welt, den Prozess der Institutionalisierung von Institutionen in Organisationen erklären kann. Wie kommt es dazu, dass das Spezialwissen Einzelner zum allgemein vorhandenen Wissen wird? „Es ist ein Wissen um allgemein anerkannte, gesellschaftlich erwartete Verhaltensweisen, um die Regeln angemessenen und sinnhaften Handelns in Momenten der Interaktion“ (ebd., 36). Bei diesem allgemeingültigen Wissen geht es um die Möglichkeit des routinisierten Handelns durch die blinde Übereinstimmung mit anderen Akteur*innen¹⁰ einerseits – andererseits wird dieses institutionalisierte Wissen jedoch zur objektiven Realität Einzelner, die als nur schwer veränderbar wahrgenommen wird¹¹. Im Zuge dessen gilt es, den Prozess der Institutionalisierung bei Berger und Luckmann (1969) näher zu betrachten.

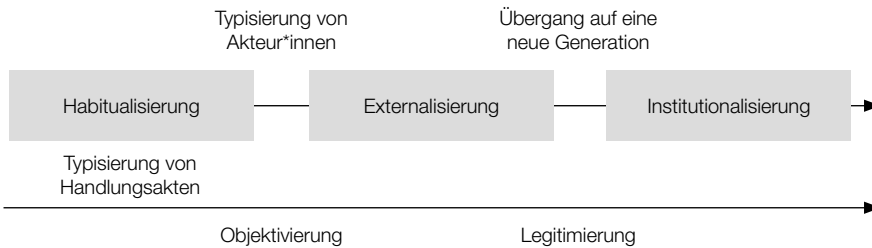


Abb. 3: Prozess der Institutionalisierung nach Berger und Luckmann (1969 in Schiller-Merkens, 2008, 39)

Der oben schematisch abgebildete Prozess der Institutionalisierung (s. Abbildung 3) setzt voraus, dass das Handeln Einzelner, individueller Akteur*innen – in einer ersten Phase – habitualisiert wird. Dies bedeutet, dass sich eine Routinisierung ihrer Handlungen einstellt; Handlungsmuster, Handlungsakte bilden sich aus, die dauerhaft Anwendung finden. Durch die Dauerhaftigkeit der Handlungen entsteht eine wechselseitige Typisierung, indem typisierte Handlungsverläufe in Interaktion an andere Akteur*innen weitergegeben werden. Durch diese Übernahme wiederum verstärkt sich die Typisierung dieser Verläufe gleichzeitig (Senge, 2011; Schiller-Merkens, 2008; Schimank, 2007a).

Im nächsten Schritt finden sich die Handlungsmuster losgelöst von individuellen Interaktionspartner*innen wieder – sie werden angebunden an Rollen, die es in einem bestimmten Kontext zu erfüllen gilt (Schiller-Merkens, 2008). Hier wird die Wechselseitigkeit der Typisierung

10 Berger und Luckmann beziehen sich hier auf Max Weber, der darauf verwiesen hat, dass „die soziale Wirklichkeit immer auch durch den subjektiv gemeinten Sinn der in ihr agierenden Personen konstruiert wird“ (Schiller-Merkens, 2008, 36).

11 Berger und Luckmann nehmen hier Bezug auf die Durkheimsche Gesellschaftstheorie, die u.a. besagt, dass auch der Einfluss sozialer Phänomene auf das Handeln dinghaft geschehen kann (Schiller-Merkens, 2008).

erneut deutlich, die nun auch auf die Akteur*innen übergeht, indem diese insofern typisiert werden, als dass sie, wenn sie z.B. in eine Schule kommen, eine bestimmte Rolle zu erfüllen haben, die für Lehrkräfte konsensuell gültig ist. Die Handlung wurde also externalisiert, indem eine Generalisierung der Verhaltenserwartungen stattfand. Dieser Prozess der „Objektivierung“, wie ihn Schiller-Merkens (2008, 37) in Bezug auf Berger und Luckmann (1969) nennt, oder der „Objektivation“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 91) beinhaltet „die Verbreitung der neuen Formen und Praktiken. Dazu ist die Herausbildung von sozialem Konsens über ihren Nutzen und Wert als Problemlösungsinstrument erforderlich“ (ebd.). Dies bedeutet, dass nicht nur die Akteur*innen, die diese Handlungsmuster und Praktiken ins Leben gerufen haben, im Sinne der Rollenerfüllung handeln, sondern diese auch an die nachfolgende Generation weitergegeben wird. Dabei ist die Zeitspanne „Generation“ nicht im herkömmlichen Sinne „lebensalterbezogener Phasen“ zu verstehen, sondern als „Übertragung von Praktiken in andere soziale Räume und auf neue Akteure“ (Schiller-Merkens, 2008, 38). Andere Organisationen greifen auf diese typisierten Praktiken zurück, wodurch eine Diffusion (s. Kapitel 4.3.3) dieser institutionalisierten Handlungsmuster vollzogen wird.

Nach Scott (2014) kann der Prozess der Institutionalisierung innerhalb sozialer Systeme durch drei grundlegend unterschiedliche „Mechanismen“ (Scott, 2014, 144), wie institutionelle Effekte durch wen bewirkt werden, erklärt werden. Ersteren bezeichnet er als „Increasing Returns“ mit Bezug auf Arthur (1994) und North (1990): „The central thrust of the increasing returns argument for institutionalization is to highlight the role of *interests* and *incentives* as a motivating force in social life“ (ebd., 145; Hervorh.i.O.). Hier stehen nach Scott (2014) also Interessen und (finanzielle) Anreize als Motivationsquelle für die Institutionalisierung z.B. der politischen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität auf Schulebene im Vordergrund.

Ein weiterer Mechanismus ist der der „Increasing Commitments“ (ebd.), der hauptsächlich untersucht wird, wenn die normative Säule einer Institution im Forschungsfokus steht, und v.a. mit Selznick in Verbindung gebracht wird. „Possible loci of commitment include norms and values, structures and procedures, and individuals and collective actors“ (ebd., 146). Im Laufe der Zeit institutionalisieren sich also Werte und Normen durch Akkumulation Einzelner zu kollektiven Handlungen; nicht – wie bei den „increasing returns“ – die Frage nach Anreizen steht im Vordergrund, sondern die Rolle der Identität, der Frage nach sinnvollem Handeln der Akteur*innen.

Die dritte Variante des Verständnisses von Institutionalisierung beschreibt Scott (2014) als „increasing objectification“ (ebd., 147) und schreibt diese insbesondere der kulturell-kognitiven Säule zu – durch die zunehmende Objektivierung von gemeinsam geteilten beliefs. Ob sich diese Formen der Institutionalisierung in der Praxis der Umsetzung auf Schulebene derart trennscharf unterscheiden lassen, lässt sich erst im Laufe der Analyse in Kapitel 7 und 8 beantworten.

Arbeitsdefinition von Institution

Mit der Ausführung von Scotts Verständnis von Institutionen auch in Abgrenzung zu anderen Autor*innen wurde auf der einen Seite zwar deutlich, dass diese Begriffsbestimmung viel Spielraum lässt, indem sie letztlich einen Erwartungszusammenhang innerhalb von Organisationen beschreibt, der generationenübergreifend wirksam ist. Auf der anderen Seite bietet das Säulenmodell Scotts Möglichkeiten der Konkretisierung bei der Beschreibung und Analyse des entsprechenden Gegenstandes. Institutionen können nach Senge (2011 in Bezug auf Jepperson, 1991, 145) „Werte, Normen, Vorstellungen, Wissens Elemente, Überzeugungen, Ideologien, Deutungsmuster, Symbole, Organisationselemente, Handlungen, Regelungen, Organisations-

formen etc. (...) [sein,] insofern und solange sie einen institutionalisierten Zustand aufweisen“ (ebd., 115). Dabei sind Wechselwirkungen zwischen den Säulen einer Institution für den institutionellen Wandel (s. Kapitel 4.4) konstitutiv. Die Ausprägungen innerhalb der einzelnen Säulen, wie sie von Scott formuliert wurden, insbesondere die Routinen, stehen bei dieser Arbeit im Fokus des Interesses, da dadurch der Grad der Institutionalisierung adäquat analysiert werden kann. Mit der Beschreibung der Ausprägungen zeigt Scott (2014) einige der Möglichkeiten auf, wie Organisationen in institutionelle Kontexte eingebettet sind:

A given organization is supported and constrained by institutional forces. Also, a given organization incorporates a multitude of institutionalized features in the form of symbolic systems, relational systems, activities, and artefacts within their own boundaries. Hence, it is appropriate to speak of the extent to which organizational components or features are institutionalized. (ebd., 104)

Eine Organisation – in diesem Fall die Schule – ist eingebettet in und abhängig von vielen institutionellen Kräften. Unterschiedliche Erwartungen wie z.B. die Berücksichtigung der Diversität der Schülerschaft, gleichzeitig eine niedrige Schulabbrecherquote und möglichst die besten Abschlussquoten sind Erwartungen, die durch bestimmte Maßnahmen erreicht werden sollen. Unterdessen sind in einer Organisation wie der der Schule viele unterschiedliche institutionalisierte Aspekte zu finden wie relationale Systeme oder Aktivitäten, die wieder einen eigenen Handlungsspielraum ermöglichen und diesen auch begrenzen. Dies unterstreicht nochmals die Relevanz, bei der Analyse klar zu definieren, welche organisationalen Aspekte untersucht werden und in welchem Ausmaß diese institutionalisierten Charakter aufweisen.

4.3.3 Diffusion und Legitimität

Anschließend an die Definition der Institution und der Institutionalisierung für die vorliegende Arbeit, gilt es an dieser Stelle nun zwei weitere Begriffe des Neoinstitutionalismus zu erläutern, die die Erklärung für die Verbreitung von Ideen durch kommunikative Wege ermöglichen.

Die *Diffusion* als eines der entscheidenden Merkmale von Institutionalisierung zieht die Notwendigkeit der Legitimität habitualisierter Handlungsmuster (Berger & Luckmann, 1969 in: Schiller-Merkens, 2008) nach sich. War in der Etablierungsphase einer Institution die Legitimität von Handlungsmustern durch die Akteur*innen noch direkt nachzuvollziehen, gilt es in der folgenden Generation, die Sinnhaftigkeit von Handlungen neu zu rechtfertigen – wobei dies mit zunehmender Dauer und somit wachsendem Ausmaß der Institutionalisierung immer weniger notwendig ist. Was ‚man schon immer so gemacht hat‘, objektivierte Abläufe, die in die subjektivierte Wirklichkeit übergehen, gilt es zu rechtfertigen, um die Sinnhaftigkeit von Handlungsmustern aufrechtzuerhalten und die objektiven Sachverhalte in bereits bestehende Sinnzusammenhänge zu integrieren. Diese Vorstellungen von angemessenen Handlungsabläufen, die kognitiven Schemata über verfügbare Deutungen für soziale Situationen, beinhalten gleichermaßen das Wissen über das sinnvolle und angemessene Handeln anderer Akteur*innen. So überträgt Koch (2009) diese Annahme von Handeln in Organisationen als „gesellschaftlich ausgehandelte Deutungs- und Klassifizierungsleistungen“ (ebd., 112) auf schulische Bildungsorganisationen und stellt fest, „dass Bildungsorganisationen auf sozial ausgehandelten und institutionalisierten Klassifizierungen beruhen, *wie* Bildungsprozesse sinnvoll und angemessen zu gestalten sind und *wer* sie ausführt“ (ebd.; Hervorh.i.O.).

Für die Organisation Schule, die in der Regel bereits über mehrere Generationen hinweg ihre *Legitimität* bestätigt hat, stellt sich die Frage, ob Rollen und Handlungsabläufe bereits definiert und klar sind. Der soziale Aushandlungsprozess innerhalb einer Organisation zwischen

den Akteur*innen ist jedoch nie als abgeschlossen zu betrachten, da die komplette Institutionalisierung eines Konzepts als extremste Form der Institutionalisierung z.B. nicht möglich ist. Dies würde einem Stillstand gleichkommen. So bedingt der ständige Aushandlungsprozess über die Bedeutung und die Umsetzung der rechtlichen Vorgabe zum Umgang mit Diversität, dass Wandel theoretisch immer möglich ist.

4.3.4 Organisationales Feld

Wie Akteur*innen und Ebenen, die Einfluss auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ nehmen, identifiziert werden können, wurde mit dem Konzept des „organisationalen Feldes“, ursprünglich durch einen Artikel von DiMaggio und Powell (1983), in die neoinstitutionalistische Organisationstheorie eingebracht. Dieses Konzept nimmt bei der Beschreibung und Erklärung von Institutionen und deren Wandel eine zentrale Stellung ein (Walgenbach & Meyer, 2008; Koch, 2009), da es als primäre Analyseebene den Rahmen skizziert, in dem eine empirische Analyse möglich wird. Das ursprünglich starre Konzept, das Wandel theoretisch verhinderte, weil es sich lediglich auf bereits bestehende Organisationen bezog, wurde im Laufe der Zeit u.a. von Meyer und Rowan und vielen weiteren Autor*innen erweitert (Walgenbach & Meyer, 2008), so auch von Scott (1994), der die „*kulturelle Felddimension*“ (in Koch, 2009, 125; Hervorh.i.O.) in die Diskussion einbrachte. Es geht damit nicht nur um weitere Akteur*innen in Form anderer Organisationen im Sinne eines gemeinsamen Feldes, sondern um Bedeutungssysteme wie „Symbole, Werte, Normen, Normalitätsvorstellungen, Akteurskategorien“ (Scott, 1994, 207 in: Koch & Schemmann, 2009, 125). Diese untergliedert er in zwei sich gegenseitig konstituierende Dimensionen eines Feldes – in „die kulturell-symbolische Dimension und die soziale Struktur von Akteursrelationen“ (ebd.), die für das Verständnis des Feldes unabdingbar sind.

Im Zuge der Definition des organisationalen Feldes, vielmehr der Begriffsbestimmung der „institutionellen Umwelt“ (Koch, 2009, 123) bzw. des „Issue-Feldes“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 74) geht es im Rahmen der Betrachtung des Wandels im historischen Verlauf nicht ausschließlich um die Feststellung anderer Organisationen, die in der Umwelt von Schulen existieren und Einfluss auf sie ausüben. Es gilt zu analysieren, welche Akteur*innen und Organisationen sich am Diskurs um „Förderbedürftigkeit“ und die Diversität der Schülerschaft beteiligen und diesen mit strukturieren. Der Ausgangspunkt liegt dabei in der historischen Analyse auf der regulativen Säule, die Scott in Bezug auf die Identifikation unterschiedlicher Kriterien von organisationalen Feldern unter „Art des Steuerungs- und Kontrollsystems“ (ebd.) bzgl. des Einflusses mächtiger Akteur*innen wie der Politik fasst. Anhand der nationalen Bildungsgesetze wird das organisationale Feld rund um den Begriff der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen analysiert (s. Kapitel 6.1 bis 6.3).

Um die Wahrscheinlichkeit institutionellen Wandels einschätzen zu können, formulierte Scott (1994) drei Dimensionen, die Variationen organisationaler Felder definieren: der „Geltungsbereich von Glaubenssystemen“ (Scott, 1994, in: Becker-Ritterspach & Becker-Ritterspach, 2006, 129), „die Natur des Herrschafts- oder Governancesystems“ (ebd.) und der „Strukturierungsgrad des Feldes“ (ebd.). Dieser auf Mesoebene, zwischen Organisation und Gesellschaft, verortete Feldbegriff ermöglicht ein Verständnis des Verhaltens einer Organisation zu einer Institution, d.h. für die vorliegende Studie, wie sich die Schulen gegenüber der politischen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität verhalten, wie stark der „Strukturierungsgrad des Feldes“ (s. Tabelle 2) ist.

Die folgende Tabelle (Tabelle 2) zeigt anhand der Spalten zu Dimensionen, Kriterien und Merkmalen organisationaler Felder, inwiefern sich diese voneinander unterscheiden können und ermöglicht damit eine Einschätzung hinsichtlich Institutionalierungsgrad und davon abgeleitet den Möglichkeiten für institutionellen Wandel (s. Kapitel 8.3.1.4 und 8.3.2.3).

Tab. 2: Dimensionen, in denen organisationale Felder Unterschiede aufweisen können (in Anlehnung an Walgenbach & Meyer, 2008, 76–77 sowie Scott 1994 in: Becker-Ritterspach & Becker-Ritterspach, 2006, 129–130.)

Dimensionen	Kriterien	Merkmale
1. Regelungsdichte Geltungsbereich von Glaubenssystemen	Institutionalisierte Vorstellungssysteme, belief systems	Variation der Systeme bzgl. Eindeutigkeit, Klarheit, Grenzen
	Organisationale Felder werden insbesondere durch Regel- und Glaubenssysteme bestimmt, handlungsleitend	Unterscheidung von Feldern durch:
	Entstehung durch drei Quellen:	– Inhalte (Widersprüche in Grundannahmen = Ursache für Konflikt und Wandel)
	– „Prozesse der Professionalisierung“	– Ausmaß institutionalisierter Vorstellungen
	– „Staat mit seiner regulierenden Macht“	– Enge der Verknüpfung eines Vorstellungssystems mit Aktivitäten und anderen Systemen – vertikale Tiefe (Bedeutung für „Identität eines Akteurs“)
	– „mächtige, global agierende Organisationen“	– „ <i>Ausmaß an horizontaler Verbundenheit</i> “
		– Grad „der Exklusivität des Vorstellungssystems“. Hier geht es um die Frage, „in welchem Verhältnis die Regel und Glaubenssysteme zum organisationalen Feld stehen“.
2. Art des Steuerungs- und Kontrollsystems, Herrschafts- oder Governance-System (es geht um „den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Governance-Formen und organisationalen Feldern)	Einfluss des Staates, staatliche Strukturen => je stärker, desto weniger Autonomie (Beispiele für Eigenschaften des Staates: „Ausdehnung, Zentralisierung, Hierarchisierung, partizipative Strukturen“) – Nach Scott: Bedeutung des Nationalstaates	Entscheidend nach Scott: 1. „Einfluß (sic!) der generellen Herrschaftsstruktur des Staates auf die Charakteristiken des organisationalen Feldes“ 2. Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Governance-Formen und organisationalen Feldern. Wie können sich Governance-Systeme von Feldern unterscheiden? Beispiele für Governance-Formen bei Scott: „Märkte, Hierarchien, Netzwerke oder Vereinigungen“ (ebd.). Diese wirken regulierend und können dominant sein.

Dimensionen	Kriterien	Merkmale
3. „Strukturierungsgrad des Feldes“		<p>„Je höher der Grad der Strukturierung des Feldes, desto größer ist das Ausmaß der Struktureinheit und desto unwahrscheinlicher ist institutioneller Wandel“</p> <p>Indikatoren für zunehmende Strukturierung sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> – „ein zunehmendes wechselseitiges Bewußtsein (sic!) unter den Teilnehmern, dass sie ein gemeinsames Bedeutungssystem teilen“. – „zunehmende Konvergenz hinsichtlich der institutionellen Logiken, die die Aktivitäten eines Feldes anleiten oder bestimmen“ – „eine zunehmende Interaktion unter den Organisationen eines Feldes“ – „zunehmende Isomorphie struktureller Formen innerhalb von Populationen eines Feldes“ – „zunehmende strukturelle Äquivalenz organisationaler Sets innerhalb eines Feldes“

Für die historische Analyse der nationalen Vorgaben zu „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen der Berücksichtigung von Diversität als Institution, die als solches seit 2006 regulativ verankert ist, liegt der Fokus auf dem Schulsystem und der zweiten Dimension nach Scott (1994, in: Becker-Ritterspach & Becker-Ritterspach, 2006, 130) (s. Tabelle 2). Vor diesem Hintergrund interessiert insbesondere das Zustandekommen dieser Regulative als Prozess mit Anknüpfungspunkten an diversen Diskursen, die Veränderung des Begriffes im Laufe der Zeit sowie der Einfluss der Herrschaftsstruktur des Staates auf das Schulsystem. Dieser Prozess lässt sich in Spanien aufgrund der relativ jungen Demokratie und der damit verbundenen rechtlichen Veränderung gut nachvollziehen.

Das dafür einzugrenzende organisationale Feld im Sinne der Definition thematischer Anknüpfungspunkte an das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ im Schulsystem sowie der Analyse von Akteur*innen und Akteursgruppen – damit verbunden auch von weiteren Organisationen, die sich in den Diskurs mit einbringen – dient der Eingrenzung der Studie und der Definition eines konkreten Fokus für das weitere Vorgehen. Nach Scott (2014) kann die Eingrenzung eines organisationalen Feldes einer Untersuchung, das Setzen von Grenzen anhand unterschiedlicher Indikatoren geschehen.

Insgesamt sind räumliche und zeitliche Grenzen zu ziehen, d.h. aufgrund der Mehrebenenanalyse dieser Untersuchung und des Einbezugs individueller, kollektiver, organisationaler, regionaler und nationaler Verständnisse von „Förderbedürftigkeit“ wird davon ausgegangen, dass „kulturelle Marker“ (ebd., 232) bestehen, die ein gemeinsames kulturelles Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ ermöglichen. Dabei wird von kulturellen Gemeinsamkeiten wie der Sprache und der gemeinsamen Erfahrung der Diktatur als Herrschaftssystem ausgegangen, um eine Ver-

allgemeinerung der regionalen und schulspezifischen Ergebnisse punktuell auf den Nationalstaat Spanien übertragen zu können. Durch die Kombination von regulativen und normativen Vorgaben wird der Diskurs um Bildung und Chancengerechtigkeit allgemein und definierte „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen, um diese zu erreichen, im Speziellen gesteuert. Diese regulierte Kontrolle über Aktivitäten und Akteur*innen bzgl. eines Gegenstandes nennt Scott „governance systems“ (ebd., 231), die er den bereits genannten relationalen Systemen zuordnet und die von entscheidender Bedeutung für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung sind. Dabei spielt nicht nur der Staat als Akteur eine Rolle, sondern auch jegliche Systeme und Strukturen sind relevant, die diese Regulierungen unterstützen, „whether by regimes created by mutual agreement, by legitimate hierarchical authority or by non-legitimate coercive means“ (Scott, Ruef, Mendel & Caronna, 2000, 21 in: Scott, 2014, 231). Dieser kulturelle und relationale Aspekt organisationaler Felder löste die tatsächlich vorhandene räumliche Dimension ab, die in einer globalisierten und vernetzten Welt nicht mehr haltbar war (Scott, 2014).

Die Eingrenzung des organisationalen Feldes durch zeitliche Indikatoren spielt bzgl. des institutionellen Wandels eine zentrale Rolle, da die Geschwindigkeit des Wandels je nach Dimension variiert. So beschreibt Scott (2014) regulative Elemente als sich schnell wandelnde Dimensionen vs. Routinen und Gewohnheiten als eher langsam, über Jahre, Jahrzehnte oder Jahrhunderte hinweg. Dies macht deutlich, dass bzgl. des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ die Betrachtung und Analyse eines möglichst langen Zeitraumes sinnvoll ist. Das ursprüngliche Vorhaben, die zeitliche Begrenzung des organisationalen Feldes des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen von Diversität auf den Zeitpunkt der Demokratisierung des Bildungssystems zu legen, erwies sich aufgrund der Relevanz nationaler Ereignisse in den 1960er-Jahren für die Entwicklung des spanischen Bildungssystems als Gesamtes als nicht zielführend.

Zusammenfassend bleibt für die Definition und Eingrenzung des organisationalen Feldes der „Förderbedürftigkeit“ festzuhalten, dass die zeitliche Eingrenzung sich zwar aus dem Wechsel des politischen Systems von der Diktatur zur Demokratie ab 1975 ergibt, die ausschlaggebenden Entwicklungen in den 1960ern zur Erklärung jedoch mitberücksichtigt werden müssen. Die inhaltlichen Grenzen dieser Studie werden anhand des Gegenstands der „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen des Verständnisses von Diversität festgelegt (s. Kapitel 5.3.1). Im Zentrum steht das Verständnis von Diversität im Sinne der regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Dimensionen mit Fokus auf die „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen.

Zudem ist eine tiefer gehende Interpretation der Sinnkonstruktionen einzelner Akteur*innen auf der Mikroebene in den Schulen nur möglich, wenn der langfristige kulturelle Kontext bekannt ist und in der Analyse mitberücksichtigt wird.¹²

Das Verständnis von Steuerung bei Scott (2014, 231) als Kombination aus „regulatory and normative controls over activities and actors within the field“ (ebd.) ist für die empirische Analyse noch abstrakt definiert. Es erfordert ergänzend einen Ansatz, der den Fokus auf unterschiedliche Mechanismen der Steuerung auch auf Mikroebene ermöglicht, wie bei dem in der pädagogischen Forschung zunehmend eingesetzten Ansatz der Educational Governance. Zudem verweist Scott auf die Bedeutung von „multi-level and recursive models“ (s. hierzu u.a. Becker-Ritterspach & Becker-Ritterspach, 2006, 136), was die Grundlage der Forschung zur Steuerung

12 S. Tabelle 2, Punkt 1, zu Unterschieden hinsichtlich der Dimensionen organisationaler Felder bzgl. der Verbindung zu Enge der Verknüpfung eines Vorstellungssystems mit Aktivitäten und anderen Systemen – vertikale Tiefe (Bedeutung für „Identität eines Akteurs“)

des Bildungssystems darstellt (s. hierzu u.a. Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014; Hermstein, Berkemeyer & Manitiuss, 2016; Rürup, 2011; Powell & Merz-Atalik, 2018)

Die Eingrenzung der in dieser Arbeit verwendeten theoretischen Konzepte ist Gegenstand des folgenden Kapitels, in dem es um institutionellen Wandel geht, der es ermöglicht, die historische Entwicklung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ bestimmter Gruppen von Schüler*innen zu rekonstruieren.

4.4 Institutioneller Wandel

Zentrale neoinstitutionalistische Konzepte ermöglichen, auf die Formen, Ursachen und Ergebnisse von institutionellem Wandel und Persistenz Antworten zu geben. Sie ermöglichen einerseits die Beschreibung der Entwicklung einer Institution – der Institutionalisierung – in der historischen Rekonstruktion und bieten andererseits Erklärungsansätze für die gegenwärtige Situation auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems.

Regulative Dimensionen von Institutionen, z.B. Bildungsgesetze, begründen nie allein das Handeln von Akteur*innen – innerhalb der Schule bestehen divergierende Interessenslagen, unterschiedliche institutionelle Vorgaben, die es zu erfüllen gilt und die sich zum Teil widersprechen. Neue Lehrkräfte mit anderen kognitiven Schemata werden eingestellt oder ein Konzept wird eingeführt, woraufhin sich die Schule – in welcher Form auch immer – verändern muss. Hierfür stehen ihr als Organisation mehrere Möglichkeiten offen. Die ursprünglichen „Strategien des Erduldens (Isomorphie) und des Vermeidens (Entkopplung)“ (Koch, 2009, 119) wurden im Laufe der Weiterentwicklung des Neoinstitutionalismus durch weitere Formen institutioneller Logiken ergänzt sowie verändert und finden sich aktuell in ausdifferenzierter Weise wieder.¹³

Bei der Erklärung von Entwicklungen einer Institution wie der der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen liegt nicht das *eine* Konzept institutionellen Wandels vor, das sich übergreifend für Studien mit diesem Fokus anwenden lässt; vielmehr gilt es – abhängig von Theorie und Gegenstand –, die Fokussierung des Wandels an die Fragestellung anzupassen. Die Konzepte, die hier Anwendung finden, um den institutionellen Wandel von „Förderbedürftigkeit“ in spanischen Schulen analysieren zu können, müssen einerseits Ursachen und Auslöser des Wandels bzw. der Stabilität erfassen können, andererseits aber auch unterschiedliche Formen, die Richtung und die Ergebnisse im zeitlichen Verlauf darstellen, um seine Bedeutung für die Berücksichtigung von Diversität in den Schulen zu verdeutlichen. Zudem findet die Analyse auf mehreren Ebenen statt, für die jeweils eigene Mechanismen der Erklärung dienen können, was sich aufgrund der föderalen Struktur des Schulsystems in Spanien anbietet (s. hierzu auch Powell, Edelstein & Blanck, 2016). Beim Verbinden der Ergebnisse der einzelnen Ebenen werden schließlich begrenzende Aspekte des Wandels hin zu einem inklusiven Bildungssystem deutlich werden (s. Kapitel 9).

Institutioneller Wandel, wie er seit der ersten Hälfte der 1990er-Jahre untersucht wird, kann Wandel sowohl einer Institution als auch einer Organisation durch eine Institution bedeuten. Er kann – verkürzt gesprochen – durch exogene und endogene Faktoren ausgelöst werden. Untersucht werden in diesem Kontext die „Genese (Institutionalisierung)“, der Wandel einer bestimmten Institution, die „Veränderung (Re-Institutionalisierung)“ in Form des Ersetzens und Ergänzens bestehender Vorgaben durch neue und das „Verschwinden (De-Institutionalisierung)

13 Zu den Phasen des Neoinstitutionalismus s. Koch (in: Koch & Schemmann, 2009, 127–128).

von Institutionen“, der Abbau gesellschaftlicher Vorgaben (DiMaggio & Powell, 1991, 30ff. in: Koch & Schemann, 2009; Jepperson, 1991 in: Hasse & Krücken, 2005, 66).

Ausgehend von Scotts Drei-Säulen-Modell kann Wandel einerseits eine Verschiebung zwischen den regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Aspekten der drei Säulen bedeuten. Andererseits ist Wandel jedoch innerhalb einer Säule, z.B. der regulativen Säule, möglich (Merkens, 2011). In diesem ersten Analyseschritt auf dem Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ auf nationaler Ebene liegt zwar der Fokus auf ebendieser, jedoch wurde in Kapitel 4.3.2 bereits deutlich, dass die einzelnen Säulen zwar analytisch getrennt betrachtet werden können, die gesellschaftliche Realität jedoch zeigt, dass jede einzelne Säule auch von den jeweils anderen beeinflusst wird, Überschneidungen stattfinden und ebendiese Aufteilung nicht trennscharf vollzogen werden kann (Scott, 2014). Entsprechend werden alle drei Dimensionen mit in die Analyse aufgenommen und es wird davon ausgegangen, dass immer unterschiedliche institutionelle Logiken auf unterschiedlichen Säulen einer Institution Einfluss auf Organisationen haben und damit auch für institutionellen Wandel verantwortlich sind, wenngleich der Ausgangspunkt der Untersuchung auf einer bestimmten Säule liegen kann.

In einzelnen Punkten wird auch auf regionale Entwicklungen bzw. Veränderungen Bezug genommen, sofern dies für die Analyse zielführend war. Grundsätzlich steht in dieser Studie jedoch die differenzierte Betrachtung des *gegenwärtigen* Standes des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen der Berücksichtigung von Diversität auf regionaler Ebene im Fokus des Forschungsinteresses, um möglichst breit Akteur*innen, das organisationale Feld und die Berücksichtigung von Diversität auf Ebene der Einzelschule analysieren zu können.

Institutioneller Wandel kann prinzipiell hinsichtlich seines Auslösers bzw. seiner Ursachen – die exogen oder endogen begründet werden –, seiner Form und seines Ausmaßes bzw. seiner Richtung bestimmt werden. Zusätzlich sind die zeitliche Dimension sowie das Ergebnis und damit zusammenhängend die Auswirkungen von Interesse, die von den ursprünglich intendierten abweichen können, wie Studien zu den sog. nicht-intendierten Folgen zeigen (s. hierzu u.a. Altrichter & Maag Merki, 2010, 30; Bellmann & Weiß, 2009).

Bernhard (2017) fasst die Quellen des Wandels – eingeteilt in exogene und endogene Faktoren ihrer Untersuchungseinheit, der nationalen Bildungssysteme Deutschlands und Frankreichs – differenziert zusammen. Laut Bernhard (2017 in Bezug auf Walgenbach & Meyer, 2008) können exogene Faktoren z.B. „Veränderungen der Wettbewerbsbedingungen, technologische Innovationen, Kriege, Abschlüsse internationaler Verträge bzw. ihre Veränderung oder auch nur internationale Kooperationen sein“ (ebd., 85). Die Bedeutung internationaler Ereignisse, wie z.B. der Beitritt Spaniens in die Europäische Union (i.F. EU) im Jahr 1986 oder internationaler Übereinkommen wie die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) (s. Kapitel 6.3) oder UN-CRPD¹⁴ als exogene Faktoren zur Initiierung von Wandel kann somit für die Analyse des Verständnisses von und des Umgangs mit „Förderbedürftigkeit“ in Spanien und der Entwicklung des Schulsystems von entscheidender Bedeutung sein. So wird die transnationale Ebene bei der Analyse von Auslösern bzw. Ursachen institutionellen Wandels bzw. von Stabilität im spanischen Schulsystem in der Analyse mitberücksichtigt. Exogen bezieht sich hierbei auf außerhalb des organisationalen Feldes der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen vorkommende Ereignisse, die Einfluss auf jenes Verständnis oder die Berücksichtigung von Diversität im Schulsystem nehmen.

¹⁴ siehe zur Umsetzung der UN-CRPD in Spanien: Schäfer, 2011.

Als weiterer Aspekt institutionellen Wandels, der für vorliegende Untersuchung von Bedeutung ist, gilt das Ausmaß des Wandels, in diesem Fall durch internationale Übereinkommen, das in der Politikwissenschaft als „goodness of fit“ beschrieben wird. Das Ausmaß des Wandels hängt demnach davon ab, inwiefern Veränderungen der historisch gewachsenen politischen Vorgaben und gesellschaftlichen Strukturen bedingt durch internationale Übereinkommen notwendig sind (Bernhard, 2017, 88). Wenn also die Maßnahmen der UN-CRPD zur Gewährleistung eines inklusiven Schulsystems von einem Land bzw. einer Regierung ratifiziert werden, das sich auf nationaler Ebene z.B. durch gezielte Maßnahmen der Berücksichtigung von Diversität der Schüler*innen in den Schulen bereits mit diesem Thema auseinandergesetzt hat, ist die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung der Vorgaben laut der „goodness of fit“ höher. Gleichzeitig werden diese Übereinkommen, ebenso wie nationale Vorgaben, durch unterschiedliche Organisationen und Akteur*innen wahrgenommen und interpretiert, wodurch keine Steuerung im Sinne eines vertikalen Steuerungsverständnisses möglich ist und darüber hinaus unterschiedliche Ergebnisse und Ausmaße des Einflusses – den es zu untersuchen gilt – entstehen (s. Kapitel 3).

Endogene Auslöser für institutionellen Wandel bzw. Stabilität sehen Walgenbach und Meyer (2008) als Herausforderung des soziologischen Neoinstitutionalismus. Dennoch identifizieren sie folgende potenzielle Auslöser für Veränderungen der Institutionen, die multidimensional bedingt sind: Widersprüche und Inkonsistenzen zwischen institutionellen Elementen, wie sie häufig im Schulsystem anzutreffen sind. Die Einstellung zur Diversität der Schülerschaft im Unterricht oder zur „Förderbedürftigkeit“, das Verständnis der Aufgaben von Sonderpädagog*innen kann z.B. mit regulativen Vorgaben kollidieren, die mit dem Mechanismus des Zwangs durchgesetzt werden sollen (Scott, 2014), was z.B. zur losen Kopplung zwischen formaler Performanz und Aktivitätsstruktur führen kann.

Zudem führen unterschiedliche institutionelle Logiken im Rahmen einer Organisation laut Walgenbach und Meyer (2008) zu Wandel, wie z.B. die individuelle „Förderbedürftigkeit“ der Schülerschaft mit möglicherweise notwendiger, jedoch nicht zu gewährleistender Individualisierung im Unterricht mit nationalen Leistungsstandards kollidiert, die es zu erreichen gilt. Dies dient auch als Beispiel für die Auswirkung widersprüchlicher Umwelterwartungen auf die Akteur*innen einer Organisation bzw. die Organisation Schule als Akteurin – auch diese können Wandel auslösen (Bernhard, 2017). Besonders der Prozess der „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008a, 174–176) spielt für die vorliegende Arbeit eine bedeutende Rolle, da die Schnittstellen der Ebenen im Rahmen einer Mehrebenenanalyse interessant sind. Walgenbach und Meyer (2008) beschreiben die Interpretationsleistung von einer Ebene auf die andere als endogene Quelle institutionellen Wandels, indem abstrakte Vorgaben auf konkrete Handlungssituationen übertragen werden und es bei jeder Interpretation von Vorgaben zu Abweichungen des Handelns kommen kann (ebd., 107). Doch nicht nur auf individueller Ebene der Lehrkräfte als Akteur*innen ist dies beobachtbar. Insbesondere die Rekontextualisierung zwischen den Ebenen – z.B. nationaler und regionaler oder Bezirks- und Schulebene – stellt eine potenzielle Quelle für endogenen Wandel dar. Die Verbreitung von Ideen, Werten oder Regeln geschieht aus Perspektive des Neoinstitutionalismus aufgrund unterschiedlicher Mechanismen von Diffusion, einer zentralen Begrifflichkeit, auf die in Kapitel 4.3.3 eingegangen wurde.

Das bereits für exogene Quellen erörterte Ausmaß institutionellen Wandels lässt sich entlang eines Kontinuums von geringfügiger bis hin zu revolutionärer Anpassung beschreiben (Orr & Scott, 2008). In Bezug auf Meyer, Brooks und Goes (1990) spricht Bernhard (2017) von „first order“ oder „second order changes“ (91). Erstere beschreiben „inkrementelle Anpassungen, welche reversibel sind und keine Transformation der Kernprinzipien, Regeln, Werte und Nor-

men beinhalten“ (ebd.). Es handelt sich um geringfügige Anpassungen, die sich evolutionär im Laufe der Zeit kumulieren. Second order changes beschreiben „diskontinuierliche[n] Wandel“, der „radikale Veränderungen der Kernprinzipien, Werte und Regeln“ impliziert, für die Wandel eher wahrscheinlich erscheint. „Sie sind irreversibel und umfassen (...) einen Wechsel der zugrunde liegenden institutionellen Logik“ (Bernhard, 2017, 91, 92). „Inkrementeller Wandel“ beschreibt den Prozess, wenn Traditionen zu erodieren beginnen. Es handelt sich um eine träge Reaktion von Institutionen oder auch Organisationen auf Anforderungen aus der institutionellen Umwelt, wie sie für das Bildungssystem beschrieben werden (Meyer & Rowan, 2006 in: Bernhard, 2017). Bildungssysteme stellen sich dabei als durch äußerst stabile Institutionen geprägte Organisationen heraus, in denen Wandel – mit Bezug auf den Ansatz der drei Säulen von Scott – insbesondere dann ausgelöst wird, „wenn es in der Umwelt einer Organisation konkurrierende, komplementäre oder konfligierende Logiken gibt“ (Merkens, 2011, 141). Wenn sich also eine Schule mit Anforderungen aus der institutionellen Umwelt konfrontiert sieht, reagieren sie und ihre Akteur*innen auf unterschiedliche Art und Weise und verändern dadurch bestehende Institutionen. Nach DiMaggio und Powell (1983) geschieht dies im Ergebnis auch durch eine strukturelle Angleichung von Institutionen: die Isomorphie (ebd., 1983). Exogen bedingte Mechanismen, die von außen an eine Organisation wie die Schule herangetragen werden und Wandel z.B. mittels Diffusion von Ideen, Werten und Regeln verursachen, bezeichnet Scott (2014) als Zwang auf regulativer Ebene, z.B. Regeln und Gesetze, normativer und/oder mimetischer Druck.

Das Kontinuum des Ausmaßes von Wandel wird dabei anhand möglicher *Formen* des Wandels ausdifferenziert. So unterscheidet und kategorisiert Csigó (2006, 118) „Anpassung“, „Reform“, „Neuausrichtung“, „Transformation“ und „Revolution“ als grundlegende Formen des Wandels. Er ermöglicht durch die Definition diverser Variablen eine Unterscheidung und tendenzielle Einordnung der Entwicklungen. Diese Formen werden auch bzgl. ihres institutionellen Pfades differenziert, in dem sie verbleiben bzw. der erneuert wird. Dabei dient diese analytische Unterscheidung insbesondere der Analyse von Wandel und Stabilität bzgl. der Entwicklungen im zeitlichen Verlauf und deren Richtung und wird mit dem Ansatz der Pfadabhängigkeit verbunden. Pfadabhängigkeit bietet in diesem Kontext die Analyse der Richtung des Wandels und dient der Erklärung insbesondere inkrementellen Wandels (first order changes) mit historischem Blick.

Pfadabhängigkeit

Pfadabhängigkeit als Ansatz aus dem historischen Institutionalismus allgemein wird von unterschiedlichen Vertreter*innen in diversen Kontexten und Disziplinen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verwendet. Dementsprechend herrscht kein einheitliches Verständnis dieses Terminus und seiner Verwendung – er ist sowohl in der Soziologie im Kontext des historischen Institutionalismus als auch in naturwissenschaftlichen Diskursen vertreten (Beyer, 2015). Ursprünglich von W. Brian Arthur, Ökonom und Wirtschaftsmathematiker, und dem Wirtschaftshistoriker Paul A. David zur Beantwortung der Frage entwickelt, warum sich in Konkurrenzsituationen nicht zwingend die effizienteste Technologie durchsetzt, fand das Konzept der Pfadabhängigkeit insbesondere durch seine Weiterentwicklung von Douglass North (1990) Eingang in die Sozialwissenschaften (Beyer, 2015). North ging bei seiner Suche nach der Erklärung institutioneller Differenzen davon aus, dass institutioneller Wandel durch die Wechselbezüglichkeit der institutionellen Matrix nicht mehr lediglich durch die „Reproduktion des Identischen“ als pfadabhängig zu beschreiben ist, sondern vielmehr permanente „graduelle institutionelle Veränderungen“ darstellt, die durch individuelle Akteur*innen oder Organisationen initiiert werden (ebd., 152). Diese Auffassung des bereits beschriebenen inkrementellen Wan-

dels schließt an die Definition der Begrifflichkeiten „Institution“, „Institutionalisierung“ und „institutioneller Wandel“ im Rahmen dieser Arbeit an und weitet die Perspektive um den historischen Blick. Grundsätzlich lassen sich schulpolitische Reformen, wie die rechtlichen Vorgaben zur Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Sinne des historischen Institutionalismus, sowohl durch Betrachtung der „historischen Hintergründe, funktionalen Zusammenhänge, die Einbettung von Institutionen in gesellschaftliche Zusammenhänge“ als auch durch die Einbeziehung der „Rationalitäten und Überzeugungen von Akteuren“ untersuchen (Nikolai & Helbig, 2015, 300).

Die pfadabhängige Entwicklung in relativ stabilen, rigiden Systemen wie dem Schulsystem lässt sich darüber hinaus in zwei grundsätzlich unterschiedliche Verläufe einteilen, die zur Erklärung historischer Entwicklung herangezogen werden können und von James Mahoney (2000) differenziert aufgearbeitet wurden. Die Differenzierung erfolgt je nachdem, ob es sich um „self-reinforced sequences“ handelt, die sich durch „the formation and long-term reproduction of a given institutional pattern“ auszeichnen (ebd., 508), oder um „reactive sequences“ (ebd., 509). Diese Abfolgen oder „Ketten“ von „temporally ordered and causally connected events“ (ebd.) sind reaktiv, da jedes Ereignis als Reaktion auf das vorherige gesehen wird. So kommt dem historischen Ereignis, das diese Sequenz in Form einer Kette auslöst, eine besondere Bedeutung zu und „must have properties of contingency“ (ebd.). Entsprechend den unterschiedlichen Abläufen von Sequenzen ist Wandel insbesondere für reaktive Sequenzen denkbar – es handelt sich um ein dynamischeres Konzept von Pfadabhängigkeit als die Annahme, dass der einmal eingeschlagene Pfad in seiner grundsätzlichen Form lediglich sich selbst verstärkt.

Je nach Sequenzart ergeben sich unterschiedliche Erklärungsmuster für die Abfolgen von Sequenzen, wobei die Mechanismen der „self-reinforced sequences“ (utilitaristisch, funktionalistisch, machtbasiert, legitimitätsbasiert) auch für die Erklärung reaktiver narrativer Sequenzen verwendet werden.

Auf Grundlage ihrer Untersuchung zum Einfluss der UN-CRPD auf die Bildungssysteme von Schleswig-Holstein und Bayern analysierten Blanck et al. (2013) diese vier Mechanismen pfadabhängiger Entwicklungen, basierend auf utilitaristischen, funktionalen, machtbasierten und legitimitätsbasierten institutionellen Reproduktionsmechanismen von Mahoney (2000), die sie in diesen Bildungssystemen wiederfanden und die für Stabilität des eingeschlagenen Pfades sonderpädagogischer Fördersysteme sorgen (ebd., 235). Streeck und Thelen (2005) zeigen zudem, dass kein „critical juncture“ oder „historical breakpoint“ notwendig ist, um eine Institution zu ändern (ebd., 19). Es sind mehrere aufeinanderfolgende „Mechanismen, die dazu führen, dass sich Institutionen über die Zeit schleichend verändern, ohne dass dies jeweils als Adaption an Umweltgegebenheiten zu verstehen wäre“, wie bereits bei Mahoney ausgeführt (Beyer, 2015, 155). Diese Mechanismen dienen der Erklärung der institutionellen Reproduktion und werden in der historischen Analyse des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen auf nationaler Ebene untersucht, wenn es darum geht, Erklärungen für inkrementellen Wandel bzw. pfadabhängige Entwicklungen zu finden. Dabei sind *utilitaristische Mechanismen* nach Mahoney (2000) so zu verstehen, dass sie eine Institution reproduzieren, da rationale Akteur*innen Kosten und Nutzen abwägen und sich letztlich dafür entscheiden, den eingeschlagenen Pfad beizubehalten, da eine Abweichung oder Deinstitutionalisierung¹⁵ bestimmter Aspekte höhere

15 Der Prozess der Institutionalisierung insbesondere im Sinne von Berger und Luckmann (1967; in: Schiller-Merkens, 2008) wurde bereits beschrieben. Institutionalisierung geht laut Schiller-Merkens (2008, 79) jedoch immer auch mit Deinstitutionalisierung einher, da institutionalisierte Praktiken von Akteur*innen nie exakt gleich ausgeführt werden, sondern durch die Interpretation und Übersetzung einem stetigen Wandel unterworfen sind. Reins-

Kosten als deren Beibehaltung mit sich bringen würde. Eine Abweichung ist in diesem Sinne nur dann möglich, wenn die Aussicht auf höheren Nutzen, auch langfristig, besteht und zunehmender Wettbewerb z.B. unter Schulen stattfindet. Dieser Mechanismus lässt sich in der Abkehr von Sondereinrichtungen als alleinige Möglichkeit der Integration förderbedürftiger Schüler*innen in Spanien seit den 1970er-Jahren, spätestens 1985, erkennen. Jedoch wurde der Nutzen eines solchen Parallelsystems als zu groß angesehen, als dass es nach der Diktatur eingestellt wurde. Stattdessen wurde schulische Integration in Stufen eingeführt, wovon eine wiederum die Beschulung in Sondereinrichtungen darstellte (s. Kapitel 6.1).

Funktionalistische Mechanismen erklären pfadabhängige Entwicklungen von Institutionen durch die Abhängigkeit von anderen Institutionen und Organisationen und übergreifende Strukturen und Systeme (Mahoney 2000). Die Institution der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen bezieht sich auf das Schulsystem, das Einfluss auf diese hat. Darüber hinaus wirkt das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ in einer Schule immer auch auf die Auffassung von Bildung allgemein, von Chancengerechtigkeit, und ist gleichzeitig eingebettet in eine breitere Auslegung von Diversität, auf das es wiederum Einfluss hat. Dieser Mechanismus wird in Spanien besonders in der Phase zwischen 1970 und 1985 deutlich, da im Diskurs um die Qualität der Bildung im Allgemeinen auch das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen anders definiert wurde. An diesem Beispiel wird gleichzeitig sichtbar, dass auch miteinander verbundene, interdependente Institutionen die jeweils anderen Strukturen verändern können und dadurch Wandel initiieren können. Darüber hinaus impliziert dieser Mechanismus exogene Schocks als Ursache und Erklärung von Wandel.

Der pfadabhängige *legitimationsbasierte Mechanismus* – in Anlehnung an Scotts kulturell-kognitive Säule und den mimetischen Mechanismus (s. Kapitel 4.3.2) – fußt auf der Annahme, dass Institutionen reproduziert werden, da sie letztlich auf gemeinsam geteilten objektivierten, institutionalisierten Annahmen ihrer Akteur*innen basieren, auf kulturellen Überzeugungen und Werten, die in sich stabil sind. Gleichzeitig eröffnet dieser Mechanismus die Erklärung für Wandel, wenn – wie bereits erwähnt – Akteur*innen neue Sichtweisen in eine Organisation einbringen und sich ein Einstellungswandel vollzieht (ebd.).

Institutionen werden auch reproduziert, wenn *machtbasierte Mechanismen* ihre Wirkung entfalten und Strukturen oder Handlungen damit begrenzen oder fördern. Durch die Verteilung von Ressourcen, politischer Macht bzw. Privilegien an bestimmte Akteur*innen werden daher Interessen durchgesetzt und Institutionen auf allen drei Säulen beeinflusst – und damit über die Zeit hinweg reproduziert. Durch die Schwächung von Eliten und die Stärkung marginalisierter Gruppen ist dennoch auch hier potenziell Wandel denkbar (ebd.).

Zusammenfassend bietet das theoretische Konzept institutionellen Wandels in Verbindung mit der Grundannahme pfadabhängiger Entwicklungen, die Möglichkeit, aufzuzeigen, dass die „Historizität von Prozessen“ (Beyer, 2015, 149,) eine große Relevanz für den Ablauf von Prozessen hat. So ergibt sich für die Analyse der Entwicklung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen von Diversität die Möglichkeit, Kontexte und Ereignisse auf nationaler Ebene herauszuarbeiten, die zur Erklärung des Zustandekommens der gegenwärtigen Situation inklusiver Bildung in Spanien beitragen.

titutionalisierung beschreibt die konkrete Verfolgung institutioneller Vorgaben und damit einhergehende Verstärkung einer Institution – vergleichbar mit dem „convergent change“ von Scott (2014), „change that reinforces and diffuses existing patterns“ (ebd., 158 mit Bezug auf Greenwood & Hinings, 1996).

5 Educational Governance – Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ und Diversität im Schulsystem

Der Ansatz der Educational Governance hat

die Aufgabe, sowohl ausgehend vom Leistungskern des Unterrichts (analog andere Leistungsstrukturen) Koordinationsgeschehnisse nach oben hin zu verfolgen, ebenso wie sie untersucht, ob und wie Steuerungsmaßnahmen von oben nach unten wirksam werden können; ferner betrachtet sie seitwärtige Beeinflussungen durch die Zivilgesellschaft. Gelingende Koordination, Koordinationschancen und Koordinationsdefizite sind auf und zwischen allen Ebenen von Bildungssystemen zu erwarten, werden ebenso institutionell wie von Handlungslogiken der Akteur*innen geformt und rufen politische und mikropolitische Auseinandersetzungen um Verfügungsrechte hervor, sodass Regelungsstrukturen immer zugleich als statisch, wie auch als veränderbar erscheinen. (Kussau & Brüsemeister, 2007, 45)

Die hier beschriebenen Analyserichtungen sind für die vorliegende Untersuchung – ergänzend zu jener des Neoinstitutionalismus – relevant, wenngleich es sich nicht um eine umfassende Governance-Analyse des spanischen Schulsystems handelt. Vielmehr geht es um die Verwendung der Governance-Perspektive als Ergänzung zum metatheoretischen Schwerpunkt des Neoinstitutionalismus. Dies ist insofern relevant für die Beantwortung der Fragestellung auf Schulebene, als dass Educational Governance erstens die Mehrebenensystematik bietet, die analytisch die Ebenen des Schulsystems trennt und empirisch zugänglich macht. Zweitens lassen die analytischen Kategorien der Akteurskonstellationen und darauf aufbauend die Mechanismen der Handlungskoordination – ausgehend von der Mikroebene, wie das o.g. Zitat verdeutlicht – Rückschlüsse auf die organisationale Governance-Form und gleichzeitig das organisationale Feld zu.

Governance stellt ein Konzept dar, das kritisch auch als „notoriously slippery“ (Pierre & Peters, 2000, 7 in: Benz & Dose, 2010, 13) bezeichnet wird, was sich jedoch auch – abhängig vom Gegenstand – modifizieren und an die Komplexität und Vielschichtigkeit dessen anpassen lässt. Aus Einzelbeobachtungen und Zusammenhängen, die individuell – abhängig von der Fragestellung – kombiniert werden, entsteht ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Akteur*innen durch verschiedene Formen der Handlungskoordination in diversen Akteurskonstellationen, die wiederum Struktur bildend und soziale Ordnung herstellend wirken (Benz & Dose, 2010). Dabei bietet dieser Ansatz für die vorliegende Studie die Möglichkeit, ebendiese Handlungskoordinationen als Verbindungen zwischen unterschiedlichen Akteurskonstellationen innerhalb der Schulen sowie nach außen hinsichtlich externer Kooperationen zu analysieren. Durch die eingehende Auswertung insbesondere des Interviewmaterials in Kombination mit der Auswertung der Schulkonzepte werden so divergierende Formen der Steuerung sichtbar, die in den beiden Schulen eingesetzt werden, um mit „Förderbedürftigkeit“ umzugehen und die regulativen Vorgaben entsprechend oder anders umzusetzen.

Dabei ist dieses Konzept, der Forschungsansatz¹⁶ der Educational Governance, kein modernes im Sinne einer vollkommen neuen Perspektive, sondern kann als Erweiterung des Steuerungsbegriffs gesehen werden: Nach Altrichter und Maag Merki (2010) ist „Governance (...) keine begriffliche oder praktische Alternative zu Steuerung, sondern entspricht einem Forschungs-

16 Zu den Verwendungsmöglichkeiten der Educational Governance als Theorie oder als analytischer Ansatz s. u.a. Benz et al. (2007), Parreira do Amaral (2016).

ansatz, der Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen thematisiert“ (ebd., 21). Dem schließen sich Benz und Dose (2010) an, wenn sie (in Bezug auf Cassen, 2002) anmerken, dass der Begriff „*gouvernance*“ zwar bereits im 13. Jahrhundert in Frankreich und schließlich auch in England unter „*government*“ auftauchte, dieser jedoch damals – im Gegensatz zu heute – „die Art und Weise des Regierens“ (ebd., 17; Hervorh.i.O.) bezeichnete. Ebenso wie Schimank (2007b) grenzen sie die damalige Definition nachdrücklich vom heutigen Verständnis des Terminus ab, da „der Begriff neben prozessualen auch (...) strukturelle, funktionale und instrumentelle Aspekte des Regierens, Steuerns und Koordinierens“ (Benz & Dose, 2010, 17) umfasst. Wie kam es zu diesem veränderten Verständnis von Governance?

Insgesamt ermöglicht der Blick in die alltagssprachliche Herkunft und Bedeutung des Wortes im 13. Jahrhundert jedoch keine differenziertere Interpretation der Bedeutung des Begriffs (ebd.). Von Relevanz für die Einordnung und Begriffsbestimmung ist vielmehr, die Wurzeln des Konzepts sowie die Begriffsveränderung und damit gleichzeitig die Veränderung der Realität des Untersuchungsgegenstands der Organisation Schule in den vergangenen Jahren zu betrachten, um ein dezidiertes Begriffsverständnis von Governance im Bildungssystem, Educational Governance, für diese Arbeit festlegen zu können.

Benz, Lütz, Schimank und Simonis (2007) beschreiben zwei Wurzeln der Governance-Perspektive: *zum einen* die wirtschaftswissenschaftliche Wurzel der Institutionenökonomie ab 1937 durch Ronald Coase, weitergeführt und ausgearbeitet durch Oliver Williamson 1985 mit einem „institutionenökonomischen Forschungsprogramm“ (ebd., 11; Benz & Dose, 2010, 17). Die „Institutionenökonomie setzt mit der Governance-Perspektive also den Akzent auf solche Modi der Handlungskoordination, die nicht-marktförmig sind“ (Benz et al., 2007, 11). In dieser Perspektive liegt der Fokus insbesondere auf dem Koordinationsmechanismus, der den Situationen entsprechend angepasst ist (Benz & Dose, 2010).

Zum anderen wird die politikwissenschaftliche Wurzel beschrieben, die auf das Thema der „internationalen Beziehungen“ und auf die Policy-Forschung zurückgeht. Hier interessieren nun „Verbände und Netzwerke“ und nicht mehr vorwiegend Transaktionskosten, wie bei dem Verständnis von Governance im Sinne der Ökonomie (ebd., 18). Für die Notwendigkeit eines neuen Verständnisses der Realitätsbeschreibung von „Staat, Regieren, Verwalten, Politik“ (ebd., 14) spielten drei Entwicklungen eine Rolle: „die zunehmende Denationalisierung, die Mehrebenenverflechtung und die zunehmende Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft“ (ebd., 15). Dies wird sich im Folgenden für den Gegenstand der „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen dieser Arbeit bestätigen.

Zusammenfassend geht es bei der Verwendung des Ansatzes der Educational Governance sowohl um die Analyse koordinierten kollektiven Handelns im Kontext des Bildungssystems, um die Formen im Sinne von dauerhaften „Strukturen der Interaktion“ sowie im Sinne der Institutionalisierung durch formale Regeln beinhaltet, als auch um Mechanismen, die den Prozess des Zustandekommens der Strukturen beschreiben (Benz et al., 2007, 14).

Diese allgemein gehaltene Definition des Ziels der Educational-Governance-Perspektive konkretisieren sowohl Benz et al. (2007) als auch Parreira do Amaral (2017). Beide Differenzierungen beschreiben drei Möglichkeiten, wie Governance eingesetzt wird.

Governance als „deskriptiver Begriff“ (Benz et al., 2007, 14) bzw. als „analytischer Begriff“ (Parreira do Amaral, 2017, 14), „Governance als Theorie“ (ebd., 15) beschreibt eine mögliche Verwendung des Governance-Begriffs. Dieser geht von einer veränderten Perspektive aus, die

eine (Neu-)Konzeptualisierung des Gegenstands erfordert. Vor dem Hintergrund veränderter Globalisierungsprozesse spielen insbesondere Demokratisierungsprozesse bzgl. der Notwendigkeit eines neuen Verständnisses von Governance eine entscheidende Rolle. Es geht hier um Steuerungsprozesse, um Politik durch Interdependenzbeziehungen, basierend auf unterschiedlichen Akteurskonstellationen. Um spezifische Strukturen und Mechanismen rekonstruieren zu können, bietet sich diese Auslegung von Governance an, der „Governance als Realität nicht-hierarchischer, netzwerkförmiger oder kooperativer Politik“ (ebd., 15) zugrunde liegt. Dabei wird von vier Kernaspekten des Governance-Begriffs ausgegangen, die auch für die vorliegende Arbeit relevant sind (s. Abbildung 2):

1. Steuern/Koordinieren

Ziel ist das Management von Interpedenzen zwischen Akteur*innen

2. Institutionalisierte Regelsysteme

Kombination aus: Markt, Hierarchie, Mehrheitsregel, Verhandlung

3. Interaktionsmuster/Modi kollektiven Handelns,

wie Netzwerke, Koalitionen, Vertragsbeziehung oder Anpassung im Wettbewerb

4. 1. und 3. überschreiten in der Regel Organisationsgrenzen

(auch: Staat – Gesellschaft)

Abb. 2: Kernaspekte des Governance-Begriffs (nach Benz, 2004, 25)

Diese Darstellung expliziert an dieser Stelle, dass durch die Rekonstruktion der Interaktionsmuster kollektiven Handelns auf institutionalisierte Regelsysteme und schließlich auf zugrunde liegende Mechanismen geschlossen werden kann.

Davon abgrenzend wird von der Verwendung von Governance als „Dilemma“ (Parreira do Amaral, 2017, 15) bzw. von Governance als „normativer Begriff“ (Benz et al., 2007, 15) gesprochen. Beides bezieht sich auf die Beschreibung eines möglichst guten Modells des Regierens (ebd.), wobei damit Fragen nach „Legitimität und Effizienz, ihre[m] Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit (...)“ (Parreira do Amaral, 2017, 15) und darüberhinausgehend gleichzeitig Fragen nach nicht-intendierten Folgen, nach Nebenfolgen z.B. politischer Entscheidungen verbunden werden (Altrichter & Maag Merki, 2010, 30; Bellmann & Weiß, 2009).

Schließlich wird Governance als „praktisches Konzept“, als „Regierungstechnik“, wie bei good governance eingesetzt (Benz et al., 2007, 15).

Für die folgende Analyse des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ auf der Mesoebene der einzelnen Schulen spielt Governance im Sinne eines analytischen Begriffs eine Rolle, indem ausgehend von den Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen Akteurskonstellationen und Interdependenzen rekonstruiert werden. Der Fokus liegt auf der Untersuchung der zugrunde liegenden Governance-Mechanismen, die es auf einer abstrakteren Ebene ermöglichen, Ursachen und Gründe für bestimmte Verständnisse zu erklären.

Je nach Erkenntnisinteresse bietet die Tatsache, dass keine disziplinenübergreifende, analytische Definition von Governance vorliegt, die Möglichkeit, deren Bedeutung an das Untersuchungsfeld anzupassen (Benz & Dose, 2010, 17), was bis hierhin bereits umgesetzt wurde. Trotz dieser Flexibilität und Offenheit dieses Begriffs, die auch häufig kritisiert wurden, besteht nach Benz

und Dose (2010) ein „konstante[r] Begriffskern“ (ebd., 25–26), der für die konkrete Analyse bestimmt werden muss.

Kussau und Brüsemeister (2007) definieren darauf aufbauend analytische Kategorien, die insbesondere Educational-Governance-Untersuchungen auszeichnen. Auf einige, die für diese Untersuchung besonders relevant sind, soll eingegangen werden:

In der Educational-Governance-Forschung geht es zunächst um einzelne Akteur*innen und „Akteurskonstellationen“ (ebd., 26). Dabei handelt es sich um individuelle Akteur*innen, Einzelpersonen in der Schule, die die „Erhebungseinheiten“ (ebd.) darstellen. Sie können beispielsweise befragt werden, um an bestimmte – empirisch erhobene – Informationen auf unterschiedlichen Ebenen zu gelangen. Die „Analyseeinheiten“ (ebd.) bilden wiederum die Akteurskonstellationen, d.h. „das handelnde Zusammenwirken der Akteure“ (ebd.), was Probleme in Form von Kommunikationsschwierigkeiten zwischen einzelnen Personen oder Systemebenen auslösen kann und somit – durch einen endogenen Auslöser – einen institutionellen Wandel ermöglicht.

Die Betrachtung von „Interdependenz“ (ebd., 27) bedeutet, dass die Akteur*innen voneinander abhängig sind und somit eine institutionalisierte Zusammenarbeit, Kooperation nötig ist, um schulische Entwicklungsprozesse abzustimmen und umsetzen zu können. „In politischen und sozialen Zusammenhängen ist jedoch völlige Autonomie ebenso ein Ausnahmefall wie das Gegenteil am anderen Pol eines Kontinuums, vollkommene Abhängigkeit. Der Regelfall ist vielmehr Interdependenz“ (ebd., 27). Im Zusammenhang mit Interdependenz ist zu berücksichtigen, dass heutzutage diese „wechselseitigen Abhängigkeiten“ in „rechtlich normierte, organisatorische und kulturelle Bedingungen eingebettet“ (ebd., 28) sind und Akteur*innen auf verschiedene Art und Weise versuchen, diese „Interdependenzbeziehungen“ (ebd.) zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Auch hierdurch entsteht ein Handlungsspielraum der einzelnen Akteur*innen – auch Organisationen als Akteure –, wodurch Wandel möglich ist. Benz et al. (2007) verstehen dabei Handlung als Strukturnutzung und Strukturbildung, d.h. ein*e Akteur*in handelt immer im Kontext von Strukturen, er/sie bezieht das eigene Handeln auf die vorherrschenden Regeln der strukturellen Umgebung, z.B. der Schule. Gleichzeitig ist das Handeln nur mit materiellen und immateriellen Ressourcen möglich (Giddens, 1992 in: Altrichter & Feyerer, 2011).

Handlungskoordination, ein weiterer zentraler Begriff der Educational Governance, nimmt Bezug auf die übergeordnete Struktur, die Interdependenz erst ermöglicht. Dabei bezeichnen die Begriffe „Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung (...) Formen der Handlungskoordination“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, 36) bzw. der „Interdependenzbewältigung“ (Schimank, 2007b, 35), die aufeinander aufbauen und ohne die Erfüllung der vorherigen nicht existieren können. So gilt es zu untersuchen, inwiefern „symmetrische“ oder „asymmetrische“ (ebd.) Formen der Akteurskonstellationen institutionalisiert sind, d.h. der empirische Fokus wird auf die Formen der Koordination gelegt. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen: Wer hat aufgrund welcher Ressourcen oder Verfügungsrechte Einfluss auf die andere Person? Inwiefern hat diese wiederum Zugang zu Verhandlungen, wird z.B. in einen Entscheidungsprozess miteinbezogen? Dieser Aspekt ist für diese Untersuchung außerordentlich relevant, da mit den Interviews der Akteur*innen in unterschiedlichen Positionen genau diese Akteurskonstellationen beobachtet werden können. Inwiefern hat die Gestaltung des strukturellen Kontextes der Schulen und der in ihr agierenden Akteur*innen durch die Regelung der Maßnahmen zum Umgang mit Diversität tatsächlich ihr Handeln beeinflusst?

Der Begriff des „Mehrebenensystems ist als begriffliche Zuspitzung und zusammenfassender analytischer Bezugspunkt *institutionalisierter* Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren

zu verstehen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, 31¹⁷; Hervorh.i.O.) „Für den Bildungsbereich ist das Wissen zu Mehrebenensystemen derzeit noch nicht hinreichend“ (ebd.). Das Konzept erlaubt es jedoch, „einen auf Akteure und Institutionen bezogenen Analyserahmen zu entwerfen, mit dem sich die Interdependenz, die Interdependenzbewältigung und das Interdependenzmanagement der Akteure studieren lassen“ (ebd., 32). Die konkrete Ebenenausdifferenzierung für diese Studie wurde bereits in der Einleitung definiert, weshalb an dieser Stelle von einer Wiederholung der Ebenen abgesehen wird.

Darüber hinaus sind im Rahmen des Ansatzes der Educational Governance Regelungs- und Leistungsstrukturen von Bedeutung. Diese bezeichnen einerseits die rechtlichen Vorgaben, die administrativen Regelungen z.B. auf Ebene der Regionalregierung und andererseits – in Form der Leistungsstrukturen – die Auswirkungen z.B. einer Veränderung der rechtlichen Vorgaben auf die schulische Praxis und ihre Akteur*innen. Dies stellt – nach Kussau und Brüsemeister (in Bezug auf Schimank, 2007b) – für das Schulsystem ein Forschungsdesiderat dar (ebd., 36). „Es wird davon ausgegangen, dass Mehrebenensysteme an jeder Stelle, an der Akteure interdependent zusammenwirken, Koordinationsprobleme hervorbringen – auf die Akteure wiederum gestaltend reagieren“ (Schimank, 2007a, 45) Bei der Educational-Governance-Forschung geht es des Weiteren darum, diese Koordinationsprobleme und deren Lösungen aufzuzeigen. Erst durch das Aufdecken der Auswirkungen und Konsequenzen des Handelns der Akteur*innen auf Makro- und Mesebene für die Akteur*innen auf der Mikroebene, durch den „Praxisbezug“, kann die Educational-Governance-Forschung ihre praktische Relevanz unterstreichen (Schimank, 2007b, 254). Dabei geht es in dieser Studie nicht um das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht, sondern erstens um die Rekontextualisierung in Schulkonzepten, die Formalstruktur des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen der rechtlichen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft auf Ebene der Schule und zweitens um die Aktivitätsstruktur in Form von struktureller Umsetzung der formalen Vorgaben im Unterricht nach Aussagen der Schulleitung und schließlich um das Wissen sowie das individuelle professionelle Wissen zu Diversität und „Förderbedürftigkeit“ der in der Schule tätigen Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen. Erst in der Analyse auf Mikroebene können dabei das organisationale Feld, Akteur*innen und Interdependenzen bestimmt werden.

Einen weiteren wichtigen Aspekt für die Entwicklung der Governance-Perspektive betonen außerdem Altrichter und Feyerer (2011): Die Betrachtung nationalstaatlicher Regelungen – gerade vor dem Hintergrund zunehmender Internationalisierung auch des Bildungssystems – greift zu kurz und der Einbezug internationaler Übereinkommen und deren Implementierung bzw. „Rekontextualisierung“ der Vorgaben in Governance-Analysen muss mitberücksichtigt werden (ebd., 4). Dementsprechend ist für die Definition des Feldes von „Förderbedürftigkeit“ in Spanien nicht allein der Nationalstaat auf Makroebene der Akteur, der die Grundlagen für das Bildungssystem definiert, sondern ebenso die Ebene internationaler Organisationen und ihrer Akteur*innen. Zudem ist das organisationale Feld dieser Arbeit – ganz im Sinne des Drei-Säulen-Modells von Scott (s. Kapitel 4.3.2) – zwar in analytisch getrennte Ebenen aufgeteilt, ebenso wie in die institutionellen Säulen, die gleichzeitig unterschiedliche Abstraktionsebenen darstellen. Diese können jedoch nie losgelöst betrachtet werden, sondern müssen insbesondere an ihren Verflechtungspunkten in Form von Interdependenzen analysiert werden.

Ein Kritikpunkt dieses Ansatzes – da er „vorrangig empirisch-fallorientiert“ (Rürup, 2011, 8) ist – bleibt jedoch, dass er mit einem Verzicht auf die „Universalität der Aussagesysteme“ (ebd.)

17 Zum Mehrebenensystem bezogen auf die Schule s. auch Fend (2008a, 17).

einhergeht, wie Rürup (2011) dies auch in Bezug auf die Educational-Governance-Forschung im Bereich Inklusion in Deutschland feststellte.

Bevor die historische Analyse jedoch durchgeführt werden kann, folgt im nächsten Kapitel 6 die Einordnung und Anlage der Untersuchung, die die einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens für alle vorgenommenen Analyseschritte beinhaltet.

6 Einordnung und Anlage der Untersuchung

Der vorliegende implizite Vergleich findet in einem nationalen Kulturraum statt, der von den Akteur*innen geteilt wird. Trotz deutlicher regionaler Unterschiede und mit Ausnahme des Baskenlandes wird eine gemeinsame Sprache gesprochen und dieselbe nationale Entwicklung in Bezug auf Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Bildung erlebt. Die Unterschiede innerhalb der Schulsysteme resultieren aus der Autonomie der Autonomen Regionen seit den 1980er-Jahren, die jedoch gleichzeitig auf gesetzlicher Ebene an die Verfassung und die nationale Bildungsgesetzgebung gebunden sind.

Insgesamt sind räumliche und zeitliche Grenzen des organisationalen Feldes zu ziehen, d.h. aufgrund der Mehrebenenanalyse dieser Untersuchung und des Einbezugs individueller, kollektiver, organisationaler, regionaler und nationaler Aspekte von „Förderbedürftigkeit“ wird davon ausgegangen, dass „kulturelle Marker“ (Scott, 2014, 232) vorliegen, die ein gemeinsames kulturelles Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ ermöglichen (s. Kapitel 4.3.4).

Die Ausführungen zur Anlage der Untersuchung bis hierhin ermöglichen die Einordnung der Studie als impliziten internationalen Vergleich in Verbindung mit einer kulturellen Analyse als Basis für einen „qualitativen Mehrebenenvergleich“ (Nohl, 2013, 97). Der analytische Rahmen des Governance-Ansatzes verlangt laut Nohl (2013) eine Mehrebenenanalyse, wie er exemplarisch anhand einer Curriculumsstudie in der Türkei gezeigt hat, da sowohl die Spezifik einer Ebene als auch die Relationierung der Ebenen relevant sind, um Akteurskonstellationen¹⁸ aufzuzeigen. Gleichzeitig beschreibt Schemmann (2009) die Mehrebenenanalyse als Potenzial des organisationsbezogenen Neoinstitutionalismus, indem durch diesen ein theoretisches Gerüst zur Verfügung gestellt wird, das die „Verbindungen zwischen den Ebenen, (...) die Schnittstellen in den Blick nehmen lässt“ (ebd., 354). Damit ist die Anlage der Untersuchung als Mehrebenenanalyse bzw. nach Nohl (2013) als Mehrebenenvergleich offensichtlich.

6.1 Qualitativer Mehrebenenvergleich

Die Entwicklung der qualitativen Mehrebenenanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als ursprünglich quantitativer Ansatz ist eng mit der Ausdifferenzierung der qualitativen Forschungsmethoden ab den 1970er-Jahren verbunden (Helsper, Hummrich & Kramer, 2013). Helsper et al. (2013) beschreiben die qualitative Mehrebenenanalyse als eine Chance der „Relationierung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die auf verschiedenen Aggregations- und Komplexitätsebenen des Sozialen angesiedelt sind“ (ebd., 126). Der Einbezug unterschiedlicher Ebenen in eine Untersuchung macht die Verbindung mikrosozialer und makrosozialer Aspekte möglich. Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten der Analyse und Erklärung des Spielraums und der Grenzen individuellen Handelns z.B. durch strukturelle Begrenzungen einer übergeordneten Ebene (Helsper, 2018).

Nohl (2013) differenziert triangulierende Mehrebenenanalysen – mit Verweis auf Helsper, Kramer, Hummrich und Busse (2009), die für die Ebenen jeweils eigene Erhebungsmethoden und Quellen verwenden, um im ersten Schritt die Spezifik der Ebene herauszustellen – von „Mehrebenenvergleichen“ (Nohl, 2013, 105). Bei ersteren formuliert Nohl (2013) das Problem, dass durch die Analyse der Ebenenspezifik und die Annahme der Repräsentation höherer Sinnebenen

18 Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird bei diesem Begriff auf die gendersensible Formulierung verzichtet.

in unteren Ebenen die umgekehrte Systematik, nämlich die Rekonstruktion der Bedeutung der Eigenlogiken auf Mikroebene z.B. für die Meso- oder Makroebene, ausgeschlossen wird. Dieser umgekehrte Weg ist in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht von Interesse. Relevant ist die Frage, welche Bedeutung den regulativen Vorgaben von Makro- und Mesoebene für die Mesoebene der Einzelschulen und letztlich für das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Akteur*innen auf der Mikroebene zukommt, wo die Grenzen der organisationalen Strukturierung liegen und ob sich die institutionelle Logik der historischen Entwicklung auch aktuell auf der Meso- und Mikroebene rekonstruieren lässt. Dieses Vorgehen entspricht dem von Nohl vorgeschlagenen Weg des „Mehrebenenvergleichs“ (ebd., 105), wobei dem Vorgehen und der Gliederung der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 6, 7 und 8) die Mehrebenenrelationierung zusätzlich bereits immanent ist. Diese Relationierung von Ebenen des Sozialen setzt wiederum die Definition dieser Ebenen voraus. Das Schulsystem und die gegenstandsbezogene Eingrenzung auf die normative Rekontextualisierung der nationalen Vorgaben zur Berücksichtigung von Diversität durch die Schule als Organisation sowie die Rekontextualisierung der kulturell-kognitiven Dimension von Diversität auf der Ebene der Einzelakteur*innen innerhalb dieser Organisation geben bereits bestimmte Ebenen vor und grenzen die Untersuchung ein.

Je nach Untersuchungskontext, -interesse und -ziel lassen sich für das Schulsystem unterschiedlich viele Analyseebenen definieren. Zurückgehend auf die Ebenen des Sozialen von Bronfenbrenner (1981) wird grundlegend zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden (s. u.a. Fend, 2008a; Kussau & Brüsemeister, 2007; Heinrich, 2007; Schimank, 2007b), für die, um eine analytische Untersuchung vorzunehmen, wiederum diverse Variablen festgelegt werden müssen, die letztlich für die einzelnen Ebenen repräsentativ sind (Helsper et al., 2013). Nohl (2013) verweist in Bezug auf Weiß (2010, 299) darauf, dass die Ebenen des Schulsystems durch die Staatsform bereits vorgegeben und leicht zu identifizieren sind.

Für die Analyse der Rekontextualisierung von „Förderbedürftigkeit“ auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems – mit Berücksichtigung der historischen Dimension – spielen folgende Ebenen in dieser Studie eine Rolle, welche in Tabelle 4 im Rahmen der Anlage des Mehrebenenvergleichs dargestellt sind. Dabei sind die nationale bzw. regionale Ebene als Makroebene I und II sowie die Mesoebene I hervorgehoben, da auf diesen der Fokus der Untersuchung liegt. Die internationale Ebene und die Mikroebene werden in Bezug auf konkrete Übereinkommen bzw. kulturell-kognitive Aspekte miteinbezogen, wohingegen die intermediäre Ebene in Form von Kontrollmechanismen des Schulsystems in die anderen Ebenen integriert wurde, sodass die Auswirkungen und Verbindungen deutlich werden.

Zusammengefasst formuliert findet durch die zusätzlich zu den vertikalen Ebenen durchgeführte historische Analyse ein dreidimensionaler Mehrebenenvergleich statt: Die historische Herleitung und Entwicklung des Begriffs der „Förderbedürftigkeit“, der dann im Anschluss als Gegenstand für den Mehrebenenvergleich im Schulsystem verwendet wird, stellt die dritte Dimension der Analyse dar. Um dann zu untersuchen, wie die Schulen in Huelva mit dieser Erwartungsstruktur umgehen, die von nationaler Ebene durch regulativen Druck (coerciver Mechanismus nach Scott, 2014, 60) auferlegt wurde, ist das Wissen über die Rolle der unterschiedlichen Ebenen des spanischen bzw. andalusischen Schulsystems notwendig. Nur so ist die Rekonstruktion der Auswirkung der nationalen Vorgaben zur „Förderbedürftigkeit“, die im Rahmen der Berücksichtigung von Diversität im Bildungssystem festgelegt wurde, auf die Schulen möglich. Die Ebenen sind somit einerseits administrativ vorgegeben, andererseits werden sie durch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung in Verbindung mit dem gewählten Gegenstand definiert. Dies bedeutet, dass die Festlegung von „Förderbedürftigkeit“

als Institution und die Verwendung des Neoinstitutionalismus als Metatheorie bzw. konkreter die Definition des Drei-Säulen-Modells von Institutionen nach Scott (2014) als theoretischer Bezug, die Breite und Ausdifferenzierung der Untersuchung vorgibt.

Tabelle 3 stellt nun an dieser Stelle die Ebenen der vorliegenden Untersuchung inklusive der analysierten Inhalte, des Materials und der Erhebungs- und Auswertungsmethode zusammenfassend dar, wobei die einzelnen Ebenen zwar zu analytischen Zwecken getrennt voneinander dargestellt sind – entsprechend des Aufbaus des spanischen Schulsystems – jedoch die Annahme von Verbindungen zwischen diesen Ebenen in der Anlage der Untersuchung als Mehrebenenvergleich bereits angelegt ist. Zusätzlich wurden die Analyse- bzw. Erhebungszeiträume für die unterschiedlichen Analyseschritte eingefügt – hier ist ersichtlich, dass wenn es um institutionellen Wandel geht, immer die historische Entwicklung betrachtet wird. Die Institution „Förderbedürftigkeit“ – die sich aus der analysierten historischen Entwicklung ergibt – bezieht sich dann auf den Zeitraum der Erhebung im Jahr 2012. Explizit die „Berücksichtigung von Diversität“ wird wiederum genannt, wenn es um Maßnahmen oder organisationale Strukturen geht, die in rechtlichen Vorgaben wie Gesetzen, Verordnungen und Paragraphen zur „Berücksichtigung von Diversität“ festgehalten sind. Die angegebenen Kapitel, unter welchen die jeweiligen Analyseschritte und Methoden zu finden sind, ergänzen die Tabelle final¹⁹.

Tab. 3: Anlage des Mehrebenenvergleichs (hervorgehoben: Foki des Vergleichs)

Ebene	Schulsystem	Analyse-/ Erhebungs- zeitraum	Inhalte	Material	Methode	Kapitel
Internationale Ebene	Internationale Ebene	1948–2018	Einfluss auf institutionellen Wandel	Salamanca-Erklärung, UN-CRPD, Studien	Theoriegeleitete Dokumentenanalyse	7.2
Makroebene I	Nationale Ebene	1960–2012 (2013)	Institutioneller Wandel	Gesetzestexte, Verordnungen, Fachliteratur, Studien	Theoriegeleitete Dokumentenanalyse	6.3.1 & 7
	Nationale und regionale Ebene	Bis Schuljahr 2018/19	Entwicklung der Zahlen im zeitlichen Verlauf	Nationale und regionale Statistiken zur „Berücksichtigung von Diversität“	Theoriegeleitete Dokumentenanalyse	7.4
Makroebene II	Ebene der Autonomen Region Andalusien	1983–2008	Entwicklung und Status quo, regulativ vorgegebene Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität	Gesetzestexte, Verordnungen, Studien	Theoriegeleitete Dokumentenanalyse (Dimensionen s. Tab. 4)	8.1

¹⁹ Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) of the United Nations (UN) (UN, 2019), auf Deutsch: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (i.F. UN-CRPD).

Ebene	Schulsystem	Analyse-/ Erhebungs- zeitraum	Inhalte	Material	Methode	Ka- pitel
Meso- ebene II	Ebene der Pro- vinz Huelva	2012	Organisationale Strukturen der Berücksichtigung von Diversität	Materialien zu Strukturen der Berücksichtigung von Diversität	Dokumenten- analyse	8.2
	<i>Schulbezirke</i>	2012	<i>Empirie, für Fall- auswahl relevant</i>	<i>Expert*innen- meinung zu Kontrastrfällen</i>	<i>Gezieltes Sam- pling (Flick, 2011)</i>	6.3.2
Meso- ebene I	Organisation Schule	2012	Maßnahmen und Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität	Schulkonzepte, Fragebogen für Schulleitungen, Expert*innen- interviews	Dokumenten- analyse und thematischer Vergleich	6.3.2, 8.3 & 8.4
Mikro- ebene	Schulleitungen, Koordina- tor*innen	Mai 2012	Maßnahmen und kulturell-kognitives Verständnis von „För- derbedürftigkeit“	Transkripte der Expert*innen- interviews	Thematischer Vergleich	6.3.3 & 9

Neben der spanischen Verfassung von 1978 sind die nationalen Bildungsgesetze für das Schulsystem rechtlich bindend. Die Feldanalyse der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen setzt entsprechend auf nationaler Ebene an mit Berücksichtigung der internationalen Ebene, die durch die Vorgabe von Diskursen in Form von Empfehlungen Einfluss auf die Nationalstaaten ausübt (Meyer & Ramirez, 2005). Die internationale Ebene wird anhand ihres Einflusses auf die nationale Gesetzgebung auf Makroebene I analysiert. In Bezug auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen ist in vorliegender Studie der Einfluss des Wandels des Herrschaftssystems im Sinne der zweiten Dimension des Governance-Systems als Teil des Feldes bei Scott (1994) relevant (s. Kapitel 4.3.4). Um Auslöser, Ausprägung und Formen des institutionellen Wandels in der Bildungsgesetzgebung im Zeitraum der Transición²⁰ identifizieren zu können, sind neben der Analyse von Gründen für den politischen Wandel Auslöser und Formen gesellschaftlicher Entwicklungen in die Analyse miteinzubeziehen.

Die Makroebene II des Schulsystems stellt die Ebene der Autonomen Region Andalusien (s. Kapitel 7.1) und ihre Rekontextualisierung der nationalen Bildungsgesetze dar. Nach einem historischen Rückblick stehen die regulativen Vorgaben zu *Maßnahmen* zur Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ auf dieser Ebene im Fokus.

Die *Mesoebene II* in Form der Ebene der Provinz Huelva (s. Kapitel 7.2) inklusive ihrer Schulbezirke konkretisiert insbesondere die Struktur der Förderung außerhalb der Schule, die normative Dimension. In diesem Kontext ist weniger die Analyse des Wandels relevant als vielmehr die Überprüfung, ob sich die institutionelle Logik, die als Ergebnis auf nationaler Ebene stehen wird, auf dieser und auf Schulebene fortsetzt. Die Darstellung der Strukturen, die in das organisationale Feld der Schule zur Unterstützung bei der Berücksichtigung von Diversität eingebettet sind, ist das Ziel dieser Ebenenanalyse.

²⁰ Die Transición (wörtlich übersetzt: Übergang) beschreibt den Demokratisierungsprozess in Spanien nach dem Ende des Franquismus durch den Tod Francisco Francos im Jahre 1975 bis zur Regierung der PSOE im Jahr 1982. Konkretere Ausführungen hierzu und zur Bedeutung der Transición für das Schulsystem siehe Kapitel 7.1.

Auf der *Mikroebene* verortet befinden sich in diesem Mehrebenenvergleich die Schulleitungen und die Koordinator*innen der spezifischen Förderung von Schüler*innen, die unmittelbar für die im Sinne des andalusischen Bildungsgesetzes LEA als „förderbedürftig“ kategorisierten Schüler*innen zuständig sind. Diese Ebene bietet die Möglichkeit – ebenso wie die Analyse des institutionellen Wandels auf Makroebene –, nach Ursachen der institutionellen Reproduktion bei den Akteur*innen der Schulen zu fragen.

Die von einigen Autor*innen für das Schulsystem definierte intermediäre Ebene spielt in Form von Aktivitäten wie die des Monitorings und der Sanktionsmechanismen (Scott, 2014) für die Umsetzung der Regulative zur Berücksichtigung von Diversität eine Rolle, indem die staatlichen Kontrollmechanismen analysiert werden. Es gilt zu überprüfen, inwiefern Mechanismen wie die Evaluation des Bildungssystems, Statistiken und Schulinspektion in der Vergangenheit bestanden. Spätestens seit der UN-CRPD spielen auch partizipative Strukturen bei der Erstellung von Gesetzen und Verordnungen auf Meso- und Makroebene eine Rolle, die ebenso auf Mikroebene der Schulen etabliert werden müssen (UN, 2019).

Für den Ablauf der vorliegenden Studie bedeutet dies zusammenfassend, dass die drei Dimensionen der Institution „Förderbedürftigkeit“ auf unterschiedlichen Ebenen sowohl durch die Dokumentenanalyse (alle drei Dimensionen auf Makroebene I sowie regulative und normative Aspekte auf Ebene Andalusiens und der Provinz Huelva) als auch mittels Expert*inneninterviews mit Schulleitungen und Koordinator*innen untersucht, dargestellt und inhaltlich miteinander relationiert werden.

Relationierung der Ebenen

Abgesehen von der Begriffsbestimmung der Ebenen des Untersuchungskontextes ist für die Relationierung der Ebenen die Definition des zu erhebenden Materials und der Methoden auf Grundlage der komplexen Gegenstandskonzeption grundlegend (Helsper et al., 2013). Der Gegenstand der Institution „Förderbedürftigkeit“ im historischen Wandel und bzgl. seiner Aktualität im andalusischen Sekundarschulsystem steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Um diesen in seiner Komplexität und vor dem Hintergrund des historischen institutionellen Wandels erfassen zu können, bedarf es einerseits der oben genannten Ebenen, andererseits aber auch einer Fokussierung und Eingrenzung der Analyseperspektive.

Neben der historischen Perspektive auf nationaler Ebene geht es im zweiten Schritt um die Erhebung der normativen Dimension von „Förderbedürftigkeit“ und um die Frage, wie die Schulen die Formen der Beschulung intern rekontextualisieren, die durch den rechtlichen Rahmen vorgegeben sind. Im organisationalen Feld im Kontext der Institution „Förderbedürftigkeit“ spielen für die normative Dimension die Koordinator*innen in den Sekundarschulen eine relevante Rolle. Diese sind für die Organisation der Maßnahmen auf Schulebene verantwortlich und geben damit ihr Wissen und ihr Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ bzw. Diversität, u.a. durch die Definition der allgemeinen Kriterien zur Berücksichtigung von Diversität an die Lehrkräfte, weiter (Consejería de Educación, 2006). Darüber hinaus liegt in der Verantwortung dieser Koordinator*innen, die ein psychopädagogisches Studium absolviert haben und an den Sekundarschulen direkt angestellt sind, die organisationale Koordination der Förderung unterschiedlich „förderbedürftiger“ Schüler*innen, die auf der Mikroebene im Fokus der Untersuchung stehen (s. Kapitel 9). Sie haben eine Schlüsselposition für die Struktur der Förderung inne, sind gleichzeitig aber auch Lehrkraft in der Schule und Teil einer tendenziell hierarchischen Struktur innerhalb der Schulen. Sie bestimmen somit das Verständnis der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen entscheidend mit.

Die Zusammenführung der Ergebnisse der Ebenen („empirische Relationierung“, Nohl, 2013, 117) erfolgt im Sinne eines Mehrebenenvergleichs zwischen der institutionellen Logik von

„Förderbedürftigkeit“ auf Ebene des Nationalstaats und deren Reproduktion bzw. Wandel auf Ebene der Organisation Schule.

Welche Inhalte werden in der vorliegenden Studie wie relationiert? Die folgende Abbildung 4 fasst die thematische Fokussierung auf den einzelnen Untersuchungen zusammen:

Vereinfachte Darstellung des qualitativen Mehrebenenvergleichs						
Nationale Ebene	Spanien	Institutioneller Wandel – Auslöser, Ursachen, Formen, Ausmaß, Richtung und Ergebnisse				
Regionale Ebene	Andalusien	Maßnahmen	Durch Analyse rechtlicher Vorgaben			
Bezirksebene	Huelva	Strukturen	Analyse organisationaler Unterstützungsstrukturen			
Lokale Ebene	Schule	Maßnahmen	Durch Schulleitungsfragebögen und Schulkonzepte	&	Strukturen	Durch Schulleitungsfragebögen und Expert*inneninterviews: Akteurskonstellationen intern und extern
Ebene der Organisation	Akteur*innen	Ursachen institutioneller Reproduktion	Durch kulturell-kognitive Aspekte/Verständnis von Förderbedürftigkeit einzelner Akteur*innen und Analyse des organisationalen Feldes			
Ausblick: wie könnte institutionelle Reproduktion unterbrochen werden?						

Abb. 4: Thematische Fokussierung auf den einzelnen Ebenen; eigene Darstellung

Diese Ebenen geben dann auch die Struktur des Ergebniskapitels vor, bevor diese Ergebnisse dann in einem zusammenfassenden Kapitel der Ebenenrelationierung (Kapitel 10) diskutiert werden. Wie in Abbildung 4 dargestellt, wird das Ergebnis der nationalen Ebene bzgl. des institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ mit der Mikroebene der Akteur*innen relationiert, um die Fragestellung beantworten zu können, welche Formen und Ursachen der institutionellen Reproduktion auch auf der Mikroebene der einzelnen Akteur*innen institutionellen Wandel verhindern. Dabei geht es nicht um Repräsentativität der Ergebnisse der Untersuchung, sondern um die Beschreibung und Erklärung von möglichen Ursachen institutioneller Reproduktion auf Grundlage der beiden Sekundarschulen (Kapitel 10.1).

Die Analyse der Unterstützungsstrukturen auf provinzieller Ebene Huelvas dient dann dazu, die normative Dimension und das organisationale Feld der Schule zur Institution „Förderbedürftigkeit“ ergänzend mit den internen und externen Kooperationsstrukturen der Schulen, darzustellen. Darüber hinaus ist auf Schulebene die Governance-Form durch die Analyse der Handlungskoordination der Akteur*innen in den Schulen als ergänzende Erklärung für den potenziellen Handlungsspielraum der Akteur*innen von Interesse (s. Kapitel 10.2).

Die Relationierung der regulativ festgelegten Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität auf Ebene der Autonomen Region Andalusien mit den formulierten Maßnahmen auf Ebene der Einzelschule steht als letzter Schritt des Mehrebenenvergleichs im Mittelpunkt des Interesses. Dabei sind diese Maßnahmen als Teil der Struktur zur Berücksichtigung von Diversität zu verstehen, wurden für die Analyse jedoch davon getrennt betrachtet, da die Relationierung zwischen Mak-

roebene II und Schulebene stattfindet. Im ersten Schritt werden erst die Maßnahmen auf beiden genannten Ebenen analysiert, bevor im Anschluss die Relationierung stattfindet (s. Kapitel 10.2). Mit dieser Mehrebenenanalyse in Verbindung mit einer Ebenenrelationierung an den beschriebenen Stellen werden somit alle drei institutionellen Dimensionen des Gegenstandes der vorliegenden Untersuchung analysiert und abgebildet.

6.2 Methodologie: Rekonstruktives Untersuchungsdesign

Für die Rekonstruktion des Gegenstands der „Förderbedürftigkeit“ bedarf es zum einen einer theoretischen Konzeption, die eine Interpretation auf unterschiedlichen Aggregatebenen sozialen Handelns und Sinnkonstruktionen erlaubt, und zweitens einer Auswertungsmethode der vorhandenen Daten, die diese theoretischen Dimensionen eines Gegenstandes erfasst. Bezüglich des Begriffs der Rekonstruktion im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung verweist z.B. Bohnsack (2010) auf zwei Bedeutungen dessen, derer sich die Forschenden bewusst sein müssen: Erstens bezieht sich die Rekonstruktion auf den Gegenstand, der untersucht wird. Jene Akteur*innen, die zum organisationalen Feld gehören, verwenden in ihrer Alltagserfahrung symbolische Konstruktionen, greifen auf Routinen zurück, die Bohnsack (2010) als Konstruktionen ersten Grades definiert. Diese muss der oder die Forschende rekonstruieren, um Zugriff auf das Expert*innenwissen zu erhalten, was nur möglich ist, wenn den Akteur*innen, deren Sinnkonstruktionen erforscht werden, die Möglichkeit gegeben wird, diese zu entfalten, was durch rekonstruktive Verfahren ermöglicht wird. Diese lassen durch die Offenheit z.B. der Interviewfragen bei der Erhebung des Gegenstandes und im Auswertungsprozess zu, dass individuelle und kollektive Akteur*innen ihre Konstruktionen entfalten und damit zugänglich machen. Diese gelten als „Konstruktionen ersten Grades“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, 27), da sie die Interpretationen der Erforschten selbst darstellen. Somit sind rekonstruktiv angelegte Analysen – wie die vorliegende Studie – „Konstruktionen zweiten Grades“, wie Schütz dies im Kontext der Phänomenologie bereits 1930 formulierte (ebd.), da die Forschenden die Konstruktionen der Konstruktion von Akteur*innen abbilden und somit im Laufe der Interpretation der Daten eine doppelte Rekonstruktion stattfindet.

Zudem beschreibt Bohnsack (2010) die „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ im Sinne einer „selbstreflexiven Rekonstruktion“ (ebd., 27) des Forschenden. Dabei unterscheidet er nochmals „zwischen einer Rekonstruktion auf der *methodologischen* oder *erkenntnistheoretischen* Ebene (...) und einer Rekonstruktion auf der *forschungspraktischen* Ebene“ (ebd., Hervorh.i.O.). Das Problem der Differenz zwischen erkenntnistheoretischem Interesse und methodologischem Anspruch auf der einen Seite und der Forschungspraxis auf der anderen Seite beschreiben Glaser und Strauss (1969 in: Bohnsack, 2010), indem sie hervorheben, dass der direkte und unvermeidbare Zusammenhang von „Alltagsrationalität und wissenschaftlicher Rationalität“ (ebd., 27) durch Methodologien wie die des Kritischen Rationalismus bestritten wird, indem diese die Intelligenz von Alltagswissen verneint. Das wissenschaftliche Wissen und damit verbundene Methoden ermöglichen in der Folge keine Erweiterung oder Flexibilität der Rekonstruktion und Reflexion. Verdeutlicht wird dies bei Bohnsack (2010) anhand des hermeneutischen Zirkels (Habermas, 1969 in: Bohnsack, 2010, 28): Theoriegenerierung als erkenntnistheoretisches Ziel rekonstruktiver Verfahren kann danach nur erreicht werden, wenn die Forschenden selbst aus dem hermeneutischen Zirkel ausbrechen, also nicht nur aus der dem Gegenstand angemessenen und aus ihm heraus entwickelten theoretischen Perspektive arbeiten, sondern über diese hinaus blicken, ihre Grenzen mithilfe vorhandener Daten – bezogen auf den Gegenstand – analysieren und damit erkenntnistheoretisch erweitern. Nur so ist durch die Generierung einer „neuen“

Theorie Erkenntnisfortschritt möglich (Bohnsack, 2010, 24). Theorie und Beobachtung sind daher untrennbar verbunden. Der oder die Forschende muss die Forschungspraxis rekonstruieren, indem er oder sie sich darauf einlässt, dass es eben keine methodische Schablone gibt, die auf den Gegenstand angewendet wird, sondern dass dies ein reflexiver und zirkulärer Prozess ist, der Flexibilität und Rekonstruktion auch bzgl. des erkenntnistheoretischen Zugangs erfordert. Für die vorliegende Studie bedeutet der Einsatz rekonstruktiver Verfahren, dass beide Interpretationsebenen – normativ, organisational und kulturell-kognitiv, individuell – miteinander verbunden werden können. Die Akteur*innen in der Organisation Schule werden durch halboffene Fragenformate angeregt, sowohl ihr Expert*innenwissen über organisationale Strukturen und Maßnahmen zu formulieren, als auch ihr Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ zugänglich und analysierbar zu machen. Rekonstruktionen zweiter Ordnung spielen im Rahmen von Expert*inneninterviews bei der Frage nach dem „implizite[n] Wissen“ eine Rolle, das „die ungeschriebenen Gesetze und Entscheidungsmaximen in den spezifischen Funktionsbereichen der Experten, die nicht unmittelbar verfügbar sind“ (Bogner, Littig & Menz, 2005, 42), darstellt. Dieses Wissen ist nicht explizit abfragbar, sondern muss durch den oder die Forscher*in rekonstruiert werden (ebd.).

Gleichzeitig ermöglicht die Einnahme der Perspektive des Neoinstitutionalismus, den Untersuchungsfokus auf den Einfluss der Organisation Schule auf die Sinnkonstruktion bzgl. „Förderbedürftigkeit“ der Lehrkräfte zu legen und gleichzeitig diesen Gegenstand auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems zu analysieren. Neoinstitutionalistische Ansätze, wie der des institutionellen Wandels oder des Verständnisses von Institutionen und Institutionalisierungsprozessen, die sich auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen befinden (Scott, 2014), bieten sich aufgrund dieser Verortungen für eine qualitative Mehrebenenanalyse (Helsper, Hummrich & Kramer, 2013; Nohl, 2013) im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung an, die bereits in der Einleitung erläutert wurde, da hiermit einerseits Fragen der Steuerung und andererseits Fragen nach schulischen Antworten auf regulative Vorgaben beantwortet werden können.

Gütekriterien qualitativer Forschung

Während dieses Forschungsprozesses finden bestimmte „Gütekriterien“ Anwendung, wobei diese Bezeichnung streng genommen v.a. bei quantitativen Untersuchungen verwendet wird (u.a. Dieckmann, 2010, 247). Dieses Thema fällt im Rahmen qualitativer Forschungsmethoden unter den Begriff „Geltungsbegründung“ (Flick, 2011, 488). „Sollen wir Kriterien anstreben, oder brauchen wir nicht eher Strategien der Qualitätssicherung?“ (ebd., 508). Diese auf den Punkt gebrachte Frage wird auch unter Vertreter*innen der qualitativen Sozialforschung kontrovers und bislang ohne Lösung diskutiert (s. hierzu u.a. Flick, 2011). Objektivität, Reliabilität und Validität sind die Gütekriterien, mit denen quantitative Untersuchungsinstrumente und deren Ergebnisse mithilfe statistischer Verfahren oder standardisierter Vorgehensweisen überprüft werden und somit u.a. die Qualität der Ergebnisse herausgestellt wird (Bortz & Döring, 2006; Dieckmann, 2010; Flick, 2011; Steinke, 2007). Für diese qualitative Studie soll Flick (2011) gefolgt werden, der sich – ebenso wie Steinke (2007) – gegen eine Reformulierung der Gütekriterien quantitativer Untersuchungen und für einen Blick auf den gesamten Forschungsprozess und damit zusammenhängende Kriterien ausspricht. Flick (2011) stellt dabei insbesondere die Klärung der Frage heraus, wann welche Methode geeignet ist, für welche Population und welches Untersuchungsfeld (ebd., 511). Darüberhinausgehend spielt für ihn die Reflexion der methodischen Entscheidungen mit ihrem Einfluss auf Daten und Erkenntnisse, z.B. in Form der Reflexion der Interviewsituationen, eine entscheidende Rolle, um die Qualität der Daten zu gewährleisten (ebd., 515). Ein weiterer und für diese Studie relevanter Aspekt ist die Verwendung unterschiedlicher Materialien zur Beantwortung ein und derselben Fragestellung, wie es

hier bzgl. der normativen bzw. organisationalen Performanz in Form von Schulkonzepten und Expert*inneninterviews mit Schulleitungen berücksichtigt wird. Steinke (2007) hat für die Bewertung qualitativer Daten und die damit einhergehende Qualitätssicherung dieser, detaillierte Kriterien formuliert, die in der methodischen Reflexion dieser Arbeit zur Anwendung kommen

6.3 Methodisches Vorgehen und Differenzierung der Fragestellungen

Das institutionelle Feld des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ für die historische Analyse wird ausgehend von den Diskursen rund um ebendiesen entfaltet, um die Dokumentenanalyse thematisch eingrenzen zu können. Schüler*innen mit besonderem Bedarf an schulischer Unterstützung (NEAE), für die die Maßnahmen innerhalb der Schulen gedacht sind, werden seit dem LOE im Jahr 2006 als Schüler*innen mit NEE bezeichnet, worunter Behinderung (discapacidad) und gravierende Verhaltensstörungen, Schüler*innen mit Hochbegabung, Schüler*innen, die spät in das spanische Schulsystem eingeschult wurden, und spezielle Bedarfe, die sich aufgrund der Kompensation von Bildungsungleichheiten ergeben wie persönliche Bedingungen oder besondere Bedingungen in der schulischen Laufbahn, fallen (ebd.). Hier wird deutlich, dass die Zielgruppe, die besondere Unterstützungsbedarfe aufweisen kann, mit dem LOE deutlich weiter gefasst ist, an Diskurse wie jenen um integrative und inklusive Beschulung, Sonderpädagogik (Educación Especial) und Behinderung, Bildungsgerechtigkeit (Equidad de Educación) und Chancengleichheit anknüpft und mit diesen verwoben ist, sodass sie als Teil des institutionellen Feldes in der Dokumentenanalyse mitberücksichtigt werden muss.

- I. *Dokumentenanalyse* zur historischen Entwicklung von „Förderbedürftigkeit“: Ziel der Dokumentenanalyse ist die Untersuchung institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ und ihrer regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Dimensionen im Rahmen von Diversität mit theoretischer Ergänzung des Konzepts der Pfadabhängigkeit. Untersucht werden die Entwicklungen im Rahmen des institutionellen Feldes hinsichtlich potenzieller Auslöser, der Formen, des Ausmaßes, der Richtung und des Ergebnisses des Wandels, um die Fragestellung beantworten zu können, wie und warum sich das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Rahmen der regulativen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität und vor dem Hintergrund inklusiver Bildung im historischen Verlauf entwickelt hat. Ausgehend von der Phase der Demokratisierung des Landes stellte sich im Laufe der Analyse heraus, dass auch regulative Vorgaben bereits während der Diktatur Francos entscheidend für die Entwicklung des Schulsystems und damit der Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ waren, sodass der politische und gesellschaftliche Wechsel zwar als Ausgangspunkt diente, jedoch punktuell auch bereits Entwicklungen vor 1975 analysiert wurden, um die Entwicklung differenziert darstellen zu können. Die historische Analyse endet dann auf nationaler Ebene mit dem Jahr 2012, jedoch wird auch das nächste Bildungsgesetz im Jahr 2013 aufgrund seiner Relevanz vor dem Hintergrund der Finanzkrise des Landes mit betrachtet. Darüber hinausgehene Entwicklungen werden dann für die Darstellung und Analyse der Zahlen zu „Förderbedürftigkeit“ relevant ebenso wie bei der Analyse der gegenwärtigen Situation in Andalusien.
- II. *Schulkonzeptanalyse* und die Auswertung der *Schulleitungsfragebögen* über strukturelle Gegebenheiten und Maßnahmen bzgl. der Berücksichtigung von Diversität: Die Schulkonzepte und Angaben im Rahmen der Fragebögen von vier Schulen werden hinsichtlich ihrer Maßnahmen und Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft dokumentenanalytisch (Flick, 2011) ausgewertet und kontrastiert, um der Fragestellung nachgehen zu können, wie die Sekundarschulen auf der Formalstruktur der Organisation

mit den regulativen Vorgaben von nationaler Ebene umgehen. Damit können auch Aussagen dahingehend getroffen werden, inwiefern ggf. eine „Strukturangleichung“ (s. Kapitel 4.3.4) zwischen den Organisationen im organisationalen Feld stattfindet. Dabei werden Schulkonzepte als die normative Grundlage aller Akteur*innen in Schulen verstanden, die regulative Wirkung haben können, grundlegend auch kulturell-kognitiven Ursprungs sind und sich gleichzeitig an regulativen Vorgaben orientieren müssen. Sie stellen demnach die Bündelung kollektiven Expert*innenwissens und gleichzeitig das Bindeglied zwischen regulativer Vorgabe auf Mesebene und Handlungspraxis der einzelnen Akteur*innen dar und werden als solche entsprechend ausgewertet. Die Schulkonzepte, wie auch weitere Materialien der Schulen wurden im Zuge der Expert*inneninterviews im Mai 2012 von den Schulen direkt erfragt oder befanden sich abrufbar auf der Homepage.

- III. Die Auswertung der Schulkonzepte sowie ergänzend der *Expert*inneninterviews* mit den Schulleitungen und Koordinator*innen stellt jeweils differenzierter die Ebene der Organisation zweier Schulen dar und wird im Rahmen der Interpretation der normativen Dimension von „Förderbedürftigkeit“ miteinander verbunden. So können diese beiden Schulen vertiefend und sowohl aus Perspektive der Educational Governance als auch aus dem Blickwinkel des Neoinstitutionalismus analysiert werden²¹. Dieser Auswertungsschritt ermöglicht die differenzierte Analyse der Strukturen und Maßnahmen und damit die Beantwortung der Frage, inwiefern die regulativen Vorgaben von nationaler und regionaler Ebene die Berücksichtigung von Diversität auf Schulebene begrenzen oder auch Handlungsspielräume eröffnend wirken. Gleichzeitig kann damit der Frage nachgegangen werden, welche Formen der Steuerung durch unterschiedliche Mechanismen der Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen für die Rekontextualisierung der Vorgaben eingesetzt werden.
- IV. Um die Analyse der kulturell-kognitiven Dimension von „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen in den einzelnen Sekundarschulen geht es im Zuge der Expert*inneninterviews mit Schulleitungen und Koordinator*innen der Schulen. Damit wird die Beantwortung der Frage verfolgt, welche Hinweise es auf die Sinnkonstruktionen von „Förderbedürftigkeit“ ebendieser Akteur*innen in den beiden Schulen gibt und welche Rolle diese für die Schule als Organisation spielen. Die Expert*inneninterviews werden hier als Erhebungsinstrument für eine abstraktere Interpretationsebene eingesetzt, wodurch einzelne Interviews intensiver analysiert werden, was jedoch nur exemplarisch erfolgen kann, da der Untersuchungsfokus auf den o.g. Strukturen liegt.

Im Sinne einer rekonstruktiven Studie ist dieser Teil der Arbeit wie folgt aufgebaut und verfolgt insbesondere das Ziel der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Vorgehens, das bei qualitativen Untersuchungen einen herausragenden Stellenwert einnimmt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010).

Gebündelt werden im ersten Schritt die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der unterschiedlichen Materialien vorgestellt und reflektiert. Dabei handelt es sich um die Methode zur historischen Rekonstruktion institutionellen Wandels, der Analyse der Schulkonzepte und Schulleitungsfragebögen sowie der Expert*inneninterviews.

6.3.1 Dokumentenanalyse – nationale Entwicklung von „Förderbedürftigkeit“

Bei der Verwendung von Dokumenten zur Analyse eines bestimmten Forschungszweckes gilt es nach Flick (2011) – neben der Einordnung der Texte und der Absicherung der Qualität des

21 Zur Verwendung der theoretischen Bausteine zur Beantwortung der Fragestellung s. Übersicht in Kapitel 9.

Datenmaterials – zu berücksichtigen, in welchem Kontext diese entstanden sind. Dabei sind Dokumente nicht als Repräsentation bzw. Dokumentation der Realität zu verstehen, sondern als „Mittel zur Kommunikation“ (ebd., 324); sie wurden „immer von jemandem (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen) Zweck und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (was auch beinhaltet, wer zu ihnen Zugang hat) erstellt“ (ebd.).

Bei der vorliegenden Untersuchung steht der Gegenstand der „Förderbedürftigkeit“ im Zentrum. Der institutionelle Wandel von „Förderbedürftigkeit“ im spanischen Schulsystem wird erstens im Zeitraum von drei historischen Phasen mittels Dokumentenanalyse untersucht und zweitens auf der Mikroebene der einzelnen Lehrkräfte in Sekundarschulen durch Expert*inneninterviews rekonstruiert. Dabei findet, neben der zeitlichen Eingrenzung, eine Beschränkung bzgl. der verwendeten Dokumente und – trotz des explorativen Vorgehens – eine thematische Fokussierung statt. Zeitlich wurde ursprünglich der Regimewechsel von der Diktatur Francisco Francos zur Demokratie festgelegt, da – von außen betrachtet – die Demokratisierung des Landes als grundlegende Reform und als sehr bedeutend auch für das Bildungssystem erachtet wurde. Im Zuge der Analyse stellte sich jedoch heraus, dass Entwicklungen bereits während der Zeit der Diktatur für den Wandel des relationalen Systems der Bildung deutlich entscheidender waren, sodass der institutionelle Wandel – abgesehen von einigen relevanten Schritten davor – ab den 1960er-Jahren bis zur Finanzkrise und zu dem daraus resultierenden nationalen Bildungsgesetz untersucht wurde. Die zweite Eingrenzung war durch die im Interesse stehenden Dokumente möglich, die analysiert werden sollten. Dieser Schritt wurde mit der theoretischen und insbesondere der thematischen Fokussierung verbunden, da sich beides gegenseitig bedingt. Ausgehend von der nationalen Bildungsgesetzgebung wurde diese zurückgehend auf das Bildungsgesetz LGE von 1970 analysiert, das beträchtliche Fortschritte bzgl. Bildungsgerechtigkeit vorgesehen hatte. Um diese fortschrittliche regulative Dimension des Verständnisses der „Förderbedürftigkeit“ analysieren und rekonstruieren zu können, bedurfte es der Analyse des Moyano-Gesetzes von 1857 (s. weitere Ausführungen hierzu in Kapitel 7.1) und darüber hinausgehend der detaillierten Betrachtung der nachfolgenden nationalen Bildungsgesetze, um den institutionellen Wandel untersuchen zu können. Dabei wurden – ausgehend von der einzelnen Bildungsreform und Bezug nehmend auf normative und kulturell-kognitive Aspekte – jeweils Ursachen/Auslöser/Grundlage der Übernahme, Formen, Ausmaß, Richtung und Ergebnis des Wandels bzw. der Stagnation im institutionellen Feld analysiert und in die Interpretation miteinbezogen. Konkrete inhaltliche Aspekte umfassen – angelehnt an Scott (2014) – symbolische und relationale Systeme, Aktivitäten im Bildungssystem und Ausprägungen der „Förderbedürftigkeit“ im Sinne der Grundlage der Übernahme als Fokus auf Ursachen und Auslöser für neue Bildungsgesetze.

Der Quellenkorpus dieser Analyse umfasst internationale Übereinkommen (v.a. Salamanca-Erklärung und UN-CRPD) und deren Einfluss auf die nationale Gesetzgebung. Darüber hinaus beinhaltet er die nationalen Bildungsgesetze, Verordnungen, Königlichen Dekrete, ausgehend von der Bildungsreform 1970 sowie überwiegend spanische Fachliteratur und Studien zum Thema Umgang mit Diversität und Sonderpädagogik, die sich mit der historischen Entwicklung von inklusiver Bildung oder der Berücksichtigung von Diversität im spanischen Schulsystem auseinandergesetzt haben. Um die relationalen Systeme und deren Fakten in die Rekonstruktion mit aufnehmen zu können, wurden darüberhinausgehende Quellen zu diesen hinzugezogen. Grobe inhaltliche Kategorien wurden für die Dokumentenanalyse also bereits im Vorfeld festgelegt; die konkreten Variablen, wie sie in untenstehender Tabelle 4 aufgelistet sind, sind das Produkt der explorativen Analyse ergänzt durch die Definition von „Förderbedürftigkeit“ nach dem 3-Säulen-Modell nach Scott (2014). Daher kann von einem induktiven Vorgehen gesprochen werden.

Tab. 4: Kategorien und Variablen der Analyse institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ in Anlehnung an das Drei-Säulen-Modell nach Scott (2014)
(Erläuterung der Hervorhebungen: **Fett:** steht im Fokus; *kursiv:* marginal berücksichtigt)

Variablen der historischen Analyse des institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ auf nationaler Ebene

Inhaltlich grundlegend: Gesellschaftliche Entwicklungen, die zu Gesetzen führten

1. Symbolische Systeme: **Nationale Gesetzgebung** (konkret: s. Variablen unten)
 2. **Relationale Systeme:** nationale (Bildungs-)Politik, politische Parteien(-wechsel), wirtschaftliche Entwicklungen, Bevölkerungsentwicklung (Schüler*innenzahlen), *Rolle der Kirche*
 3. Aktivitäten: Evaluation des Bildungssystem, Schulinspektion
 4. Ausprägung: Grundlage der Übernahme: Demokratisierung, Bildungsexpansion, internationale/ wirtschaftliche Öffnung
-

1. Grundsätze und Ziele des Bildungswesens bzgl. „Förderbedürftigkeit“

- a. Recht auf Bildung, Bildung für alle
 - b. Chancengleichheit
 - c. Prinzipien von Bildungsqualität
 - d. Partizipative Strukturen
-

2. Aufbau des Schulsystems

- a. Struktur, Beschulungsformen
 - b. *Abschlussregelungen, Übergänge*
 - c. Rolle der Sonderpädagogik
-

3. Sonderpädagogik und die Berücksichtigung von Diversität

- a. Ziele
 - b. **Zielgruppe** – Begrifflichkeiten
 - c. Diagnostik, Personal, multiprofessionelle Teams
 - d. **Fördermaßnahmen** – Lehr- und Lernarrangements auf Schulebene
 - e. *Prüfungsregelungen/Lernerfassung und Beurteilung*
-

4. Zahlen im historischen Verlauf

- a. Entwicklung der Schülerpopulation allgemein
 - b. Entwicklung Schüler*innen mit NEE und NEAE in unterschiedlichen Schulformen
-

Hinzugezogen wurden außerdem Variablen, die Teil der rechtlichen Vorgabe zur Berücksichtigung der Diversität der Schüler*innen in Andalusien sind (Consejería de Educación 2008) und daher Gegenstand in den Expert*inneninterviews auf Mikroebene sein werden. Somit spiegelt sich das Mehrebenensystem der regulativen Dimension von „Förderbedürftigkeit“ im Schulsystem in diesen Variablen wider.

Diese bis hierhin beschriebene Analysephase des historischen institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“, deren Ergebnisse in Kapitel 7 dargestellt sind, endet schließlich im Jahr 2012, in dem die Schulen vor Ort besucht und die Erhebungen vor Ort durchgeführt wurden.

6.3.2 Schulkonzeptanalyse – Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität

Die Dokumentenanalyse für die komparative Analyse der vier Schulen umfasst erstens die Schulkonzepte der vier ausgewählten Schulen (Anlage B) sowie zweitens die Informationen aus den Schulleitungsfragebögen, die im Rahmen der Expert*inneninterviews eingesetzt wurden

(s. Anlage C2) und nun ergänzend dazu dienen, die für die Falldarstellung notwendigen Informationen, wie z.B. die aktuellen Zahlen zur Schülerpopulation, zu Lehrkräften und zu Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität, zu erhalten. Das Vorgehen der Fallauswahl und die einzelnen Auswertungsschritte im Rahmen der Schulkonzeptanalyse werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Fallauswahl

Bei dieser Untersuchung auf Meso- und Mikroebene handelt es sich um eine Vergleichsstudie zwischen unterschiedlichen Fallgruppen. Als Fälle werden die einzelnen Interviewpartner*innen bezeichnet, eine Fallgruppe repräsentiert jeweils eine Schule bzw. das Gesamtergebnis aller Interviews einer Schule. Flick (2011) weist darauf hin, dass hierbei die Auswahl der Fälle eine bedeutende Rolle im qualitativen Forschungsprozess spielt. Auch das „Problem“ der Standardisierung bzw. „Konstanthaltung der übrigen Bedingungen, die nicht Gegenstand des Vergleichs sind“ (ebd., 179), wird durch detaillierte Vorgaben in Form von Bedingungen, die die Fälle erfüllen müssen, bei der Fallauswahl minimiert.

Auf Basis der „Strategie des <<gezielten>> (purposive) Samplings“ (Flick, 2011, 165 in Bezug auf Patton, 2002; Hervorh.i.O.) durch eine Determinierung der Fallgruppen und Fälle a priori wird das Ziel angestrebt, möglichst unterschiedliche Rahmenbedingungen der Sekundarschulen vorzufinden und gleichzeitig Akteur*innen mit unterschiedlichen Funktionen zu interviewen (ebd.). Folgende allgemeine Bedingungen wurden für die Auswahl der Schulen vorab festgelegt:

- Fokussierung auf Sekundarschulen, da hier die „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen im Rahmen der Berücksichtigung von Diversität aufgrund der Leistungsanforderungen in den letzten Jahren der Regelschulpflicht und damit verbunden mit anderen institutionellen Strukturen und Aufgaben von Schulen²² vermehrt vor Herausforderungen gestellt wird und die Akteur*innen in den Schulen sowie ihr Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ hierbei besonders relevant scheinen.²³
- An jeder Schule sollte mindestens ein Interview mit der Schulleitung geführt werden sowie eines mit einer Lehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung und/oder einer Lehrperson, die in einer Klasse mit Schüler*innen mit NEE im Sinne des LEA (2007) tätig ist.
- Die einzelnen Personen sollten – angelehnt an das gezielte Sampling nach Morse (1998, 73, in; Flick, 2011, 166) – folgende Bedingungen erfüllen:
 - Über Expert*innenwissen zu inklusiver Bildung verfügen
 - Langjährige Erfahrung in diesem Bereich gesammelt haben
 - Über Fähigkeiten zur Reflexion und Artikulation verfügen
 - Die Teilnahme an der Studie sollte freiwillig erfolgen.
 - Die Personen sollten sich Zeit für das Interview nehmen können
- Die Auswahl der Fallgruppe Schule orientierte sich einerseits sowohl am gezielten Vorgehen der Auswahl von „Extremfällen“ (Flick, 2011, 165), wonach möglichst kontrastierende Fälle auf Grundlage der Rahmenbedingungen ausgewählt werden. Hier war insbesondere die Berücksichtigung der geografischen Lage aufgrund des Einflusses auf die Zusammensetzung der Schülerpopulation von Interesse. Andererseits richtete sich die Auswahl mit Blick auf den Forschungsfokus thematisch nach „gezielt typischen Fällen“ (ebd.), d.h. Schulen, die laut Expert*innen explizit als inklusiv arbeitend ausgewiesen wurden.

22 Beispielsweise der „Allokationsfunktion“, s. zu Aufgaben von Schule z.B. Fend (2006; 2008).

23 Zu Inklusion in der Sekundarschule s. u.a. Amrhein (2011).

Tab. 5: Ergebnisse der Fallauswahl nach Methode des gezielten Samplings (Flick, 2011)

Bedingungen für Auswahl der Schulen	Schule 1	Schule 2	Schule 3	Schule 4	Schule 5
Langjährige Erfahrung mit Schüler*innen mit NEAE	✓	✓	✓	✓	✓
Huelva-Stadt	✓	✓		✓	
Provinz Huelva (Dorf)			✓		✓
Fallauswahl:					
Schulleitung	✓	✓	-	✓	✓
Koordinator*in	✓	✓	✓	✓	✓

Tabelle 5 stellt das Ergebnis der Fallauswahl nach den genannten Kriterien dar. Darüber hinaus ist anzumerken, dass der Zugang zu den Schulen ein „Gatekeeper“ der Universidad de Huelva ermöglichte, der gleichzeitig als Teil des multiprofessionellen Teams auf Provinzebene sehr gute Kenntnisse über die aktuelle Situation in den Schulen vor Ort vorwies. Dieser Kontakt eröffnete einen unkomplizierten und schnellen Zugang zu den Schulen.

Auswertung der Schulkonzepte und Schulleitungsfragebögen

Die Erstellung von Schulkonzepten, insbesondere eines Konzepts zur Berücksichtigung der Diversität der Schülerschaft, ist rechtlich verankert (ebd.) und dient der Transparenz der Maßnahmen und organisationalen Struktur für die Bildungsverwaltung, Eltern, Schüler*innen und Lehrkräfte, aber auch ggf. als Orientierungsstruktur für das Handeln einzelner Akteur*innen. Die Schulkonzepte sollen laut LOE 2006 (Art. 121.2 und 121.3) auf Schulebene Maßnahmen konkretisieren, die zur Berücksichtigung von Diversität in der Schule umgesetzt werden. In dieser Studie kann jedoch keine Aussage über die tatsächliche Umsetzung der einzelnen Maßnahmen vor Ort getroffen werden; ergänzend sind strukturierte Beobachtungen über einen längeren Zeitpunkt notwendig.

Die Schulkonzepte beschreiben explizit die normative Dimension der Institution „Förderbedürftigkeit“ im Sinne des Institutionenverständnisses nach Scott (2014) und sind gleichzeitig regulativen Charakters, der auf einem bestimmten Verständnis von Diversität und „Förderbedürftigkeit“ beruht sowie die Handlungspraxis rahmt und mit beeinflusst. Sie stellen die Verbindung zwischen der Handlungspraxis der einzelnen Akteur*innen und den rechtlichen Vorgaben auf Ebene der Autonomen Region Andalusien bzw. vonseiten des Nationalstaats dar. Da die Formulierung der Konzepte jedoch in der Regel den Konsens mehrerer Beteiligter erfordert, spielen ebenso kollektive kulturell-kognitive und normative Aspekte eine Rolle. Auch Wolff (2000a in: Flick, 2011, 327) verweist darauf, dass Dokumente keine objektive, sondern ebenso eine subjektive Sicht diverser Akteur*innen widerspiegeln, indem er betont, dass Dokumente von bestimmten Akteur*innen für bestimmte Zwecke geschrieben wurden und sie demnach nicht zur Validierung z.B. von Interviewaussagen herangezogen werden können. Entsprechend werden die Schulkonzepte hier als Dokumente behandelt, die zur „Kontextualisierung von Informationen“ (ebd.) aus den Expert*inneninterviews dienen und so die Aussagen zu Strukturen und Maßnahmen von „Förderbedürftigkeit“ ergänzen.

Folgende Auswertungsschritte wurden im Rahmen der *Schulkonzeptanalyse* ergänzend zu den Informationen laut *Schulleitungsfragebögen* durchgeführt:

1. Formulierung von *Falldarstellungen der einzelnen Schulen*, die Rahmendaten und Informationen zu Lehrkräften und Schüler*innen beinhalten und auf der Grundlage der Schulleitungsfragebögen und der Schulkonzeptanalyse basieren (s. Kapitel 8.3).
2. Tabellarische Darstellung der Angaben zu den einzelnen *Maßnahmen* in den Schulleitungsfragebögen, um die organisationalen Strukturen zur Gewährleistung der Berücksichtigung von Diversität und somit die normative Dimension transparent zu machen. Ziel dieses Auswertungsschritts ist es, eine Einschätzung über die Umsetzung der Maßnahmen, die gesetzlich ermöglicht werden (gem. Consejería de Educación, 2008) treffen zu können und die Analyse der am häufigsten verwendeten Maßnahmen durchzuführen, um die *schulinternen Strukturen* der Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ darstellen zu können (s. Anlage A)
3. Der Vergleich der Maßnahmen laut den einzelnen Schulkonzepten von vier Schulen anhand einer tabellarischen Darstellung und Analyse wird durchgeführt, welche wiederum die Basis für Schritt 4 darstellt (s. Anlage B).
4. Die komparative Auswertung hinsichtlich Überschneidungen und Unterschieden zwischen den einzelnen Schulen auf Grundlage der Ergebnisse von Schritt 2 und 3 stellt schließlich den letzten Schritt der Dokumentenanalyse dar, um Aussagen dahingehend treffen zu können, wie die einzelnen Schulen auf administrativer Ebene mit den regulativen Vorgaben umgehen (s. Kapitel 8.4).

6.3.3 Expert*inneninterviews – „Förderbedürftigkeit“ auf Mikroebene

Die Datenerhebung mittels Expert*inneninterviews wurde – wie bereits erläutert – in zwei Schritten durchgeführt: 1. in einer explorativen Erhebungsphase (Bogner et al., 2005, 37) in Huelva und Madrid, die als Vorstudie diente, sowie darauf aufbauend 2. in einer weiteren Erhebung an fünf Sekundarschulen in der Provinz Huelva mit einem abweichenden thematischen Schwerpunkt: der expliziten Erhebung der normativen und kulturell-kognitiven Dimension von „Förderbedürftigkeit“ – eingebettet in die regulative Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität in Sekundarschulen.

In der ersten explorativen Erhebungsphase im Jahr 2011 wurden Aspekte wie das Verständnis von Inklusion, die Ausbildung der Lehrkräfte und inklusive Inhalte erfragt sowie subjektive Einschätzungen darüber akzentuiert, welche Faktoren für eine inklusive schulische Bildung besonders relevant sind und auf welchem Stand dieser Prozess in einigen Jahren gesehen wird. Zusätzlich lag der Fokus des Teils mit geschlossenen Fragen auf sonderpädagogischen Kompetenzen, die vorab in einer Studie von Fr. Professorin Dr.in Vera Moser ermittelt wurden (s. Moser, Schäfer & Jakob, 2010; Moser, Schäfer & Redlich, 2011; Moser, Schäfer & Kropp, 2014; Moser & Kropp, 2015).

Die zweite Erhebungsphase mittels Expert*inneninterviews mit einzelnen Akteur*innen fand in 2012 in Sekundarschulen der Provinz Huelva in Andalusien statt. Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Untersuchungsphase sowie der vertiefenden Analyse der aktuellen rechtlichen Regelungen in Andalusien wurden Faktoren untersucht, die fallübergreifend Aussagen darüber zulassen, welche normativen Strukturen als Reaktion der Schulen auf die regulativen Vorgaben zu beobachten sind und inwiefern sich hier die Ebene der nationalstaatlichen Vorgaben wiederfindet.

Insgesamt wurde weder mit dem ersten noch mit dem zweiten Schritt das Ziel der Generalisierung der Ergebnisse verfolgt, wie es bei qualitativen Forschungsmethoden grundsätzlich nur eingeschränkt möglich ist (Flick, 2011, 522–523). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben keinen Anspruch auf die Erklärung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ in

Bildungssystemen allgemein. Dennoch sind sie nicht nur auf die Provinz Huelva begrenzt, da davon ausgegangen wird, dass aufgrund des gemeinsam geteilten Kulturraums in Spanien im Sinne des Neoinstitutionalismus (s. Kapitel 4) einige Ergebnisse auf Spanien als Land und ggf. auf andere Länder Europas abstrahiert werden können. Die für die theoretische Interpretation der Ergebnisse anfangs erläuterten Bausteine des Neoinstitutionalismus, insbesondere die für die Arbeit grundlegende Definition einer Institution mit den drei Dimensionen nach Scott (2014) und die Annahme, dass normative und regulative Dimensionen durch kollektive kulturell-kognitive geprägt sind, untermauert die Bedeutung des gemeinsam geteilten Kulturraums, was zumindest bzgl. der normativen Dimension letztlich allgemeingültige Aussagen erlaubt und die Ergebnisse nicht nur lokal verortet bleiben.

Darüber hinaus geht es in der vorliegenden Studie nicht nur um den beschriebenen Forschungsgegenstand und die damit verbundene Frage der Reichweite der Untersuchung sondern insbesondere auch um die Ebenenrelationierung, darum zu (er-)klären, wie dieser Gegenstand auf unterschiedlichen Ebenen konstruiert wird und inwiefern sich diese Konstruktionen auf den jeweils anderen Ebenen replizieren.

Das Vorgehen im Folgenden bezieht sich auf die Methode der Expert*inneninterviews und beinhaltet die Vorbereitung und die Durchführung der Interviews sowie die Reflexion der Erhebungsmethode.

Theoretische Grundlagen der Expert*inneninterviews

Für die Erhebung organisationaler Strukturen und Maßnahmen der Umsetzung einerseits und Sinnkonstruktionen von „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen in Sekundarschulen andererseits wurden – neben der Dokumentenanalyse der Schulkonzepte in der zweiten Erhebungsphase – zu beiden Erhebungszeitpunkten Expert*inneninterviews eingesetzt, die ausführlich von Meuser und Nagel (1991; 2005; 2010), Bogner et al. (2005), Gläser und Laudel (2010) sowie inzwischen in zahlreichen Enzyklopädien und Fachbüchern zu qualitativer Sozialforschung²⁴ besprochen werden. Diese Form halbstandardisierter Interviews bietet die Möglichkeit, einen Leitfaden mit geschlossenen und offenen Fragen zu entwickeln. Dies wurde vor dem Hintergrund der sprachlichen und kulturellen Differenz zwischen Interviewer*in und Interviewten als unerlässlich erachtet, um die Aussagen mit der notwendigen „Offenheit für Fremdes“ und dem Abstand zum individuellen Erfahrungshintergrund einschätzen zu können.²⁵ Zusätzlich bietet ein strukturierter Leitfaden jederzeit die Möglichkeit, je nach Gesprächsverlauf „eine Öffnung“ oder „eine Zurücknahme der Vorstrukturierung“ (Helfferich, 2011, 164) vorzunehmen, worauf – trotz Orientierung an den vorab festgelegten Dimensionen und abhängig vom Gesprächsverlauf – auch zurückgegriffen wurde. Die Methode der Fragebogenerhebung z.B. mit Rating-Verfahren²⁶ hätte diese Offenheit sowie mögliche sprachliche Schwierigkeiten unterschlagen und wurde somit für diese Untersuchung ausgeschlossen. Andere qualitative Interviewformen, z.B. das „fokussierte“ oder das „problemzentrierte Interview“ (Bogner et al., 2005, 39; Witzel, 1983 in: Bogner & Menz, 2005, 39; Flick, 2011, 195, 210) werden zwar erkenntnislogisch relativ nah am Expert*inneninterview verortet – sie wurden für diese Studie bzgl. des erstgenannten aufgrund der „deduktiven Orientierung“ (ebd.) und hinsichtlich

24 S. hierzu z.B. Mayer (2008), Lamnek (2010), Flick (2011) und Friebertshäuser et al. (2013).

25 Vgl. zu dem Prinzip „Fremdheit“ v.a. Helfferich (2011, 130).

26 Die Literatur zur Methode der Fragebogenerhebung ist ausgesprochen vielfältig, s. u.a. hierzu Aepli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn (2011), Dickmann (2007), Porst (2014) oder Bühner (2011).

des letztgenannten aufgrund der Fokussierung auf die Rollen der Interviewpartner*innen als Expert*innen bzgl. der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen jedoch ausgeschlossen.

Darüber hinaus handelt es sich bei dieser Analyse – die sowohl durch den internationalen Aspekt als auch durch die Form des Mehrebenenvergleichs charakterisiert ist – um eine Untersuchung mit explorativem Charakter, was das qualitative Vorgehen zusätzlich begründet.²⁷

Während der explorativen Phase dieser Arbeit wurde die Methode als solche (Bogner et al., 2005) dazu genutzt, eine erste Orientierung im Feld zu bekommen, und führte letztlich dazu, dass der Leitfaden und die Zielstellung der Arbeit überarbeitet wurden. Anschließend diente der aktualisierte Leitfaden dazu, mittels Expert*inneninterviews Wissen über die organisationale Struktur der Berücksichtigung von Diversität in den Schulen zu erheben. Die rein „thematische Vergleichbarkeit der Daten“ stand zuerst im Vordergrund (ebd., 38), wobei im Laufe des Auswertungsprozesses darüber hinausgehend die offenen Fragen bzw. Antworten der Expert*innen in den Fokus des Forschungsinteresses rückten, um den Sinnkonstruktionen der einzelnen Akteur*innen und der Antwort auf die Frage nach dem Warum der berichteten Informationen nachzugehen. Nach Bogner et al. (2005) bzw. Meuser und Nagel steht in diesen Interviews demnach die „subjektive Dimension des Expertenwissens“ (ebd., 38) im Fokus. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass „ausgehend von der Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen, die methodisch im Leitfaden und empirisch durch die gemeinsame organisatorisch-institutionelle Anbindung der Experten gesichert ist (...), eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen angestrebt (wird)“ (ebd.).

Entsprechend dem bis hierhin Ausgeführten ist auch der Expert*innenbegriff, der in dieser Studie eingesetzt wird, zu verstehen. Die halbstandardisierten Frageformen über besonderes, spezielles Wissen zeichnet Expert*inneninterviews aus. Meuser und Nagel (2005) sprechen wissenssoziologisch in Bezug auf Merton (1972) und Sprondel (1979) von „Insider-Wissen“ oder von „spezialisiertem Sonderwissen“, das durch die „funktionale Autonomie der ExpertInnen“ begründet ist (ebd., 74). Dieses Wissen resultiert aus ihrer „exklusive[n] Stellung in dem sozialen Kontext“ (Gläser & Laudel, 2010, 13), woraus resultierend die interviewte Person als Teil des Handlungsfeldes im Fokus des Erkenntnisinteresses steht. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) bezeichnen diese Form des Expert*innenwissens – analog zu den o.g. Funktionen des Expert*inneninterviews bei Bogner et al. (2005) – als „Betriebswissen“, in Abgrenzung zum „Deutungs-“ bzw. „Kontextwissen“ (ebd., 134). Hier interessiert insbesondere eine Mischung der Wissensformen: einerseits das „Betriebswissen“ (ebd.), andererseits jedoch auch das „Deutungswissen“ (ebd.), das durch Rekonstruktion zugänglich gemacht wird. Ziel ist die empirische Bestimmung der im Leitfaden formulierten „Beobachtungsdimensionen“ (Meuser & Nagel, 2005, 82).

Weil jeder Mensch in irgendeiner Form über Wissen zumindest zu einem bestimmten Sachverhalt, einem Thema oder Gegenstand verfügt und er – wenn auch überspitzt, aber dennoch berechtigt kritisch formuliert – als Expert*in seines*ihres eigenen Lebens und somit als Interviewpartner*in für ein Expert*inneninterview infrage käme, muss die Fallauswahl außerdem durch weitere Faktoren, die das Erkenntnisinteresse vorgibt, begründet werden (Gläser & Laudel, 2010).

Als grundsätzliche Voraussetzung für die Auswahl der Befragten in dieser Studie galt die Tätigkeit in einer Schule, die sich in irgendeiner Form mit „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen mit dem Ziel der inklusiven Bildung beschäftigt bzw. in der ersten Erhebungsphase die Erforschung dieses Themas der inklusiven Bildung als Ziel des Bildungssystems seit mehreren Jahren, damit eine Definition als Expert*in vor dem Hintergrund des Status sowie des spezifischen

27 Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden s. u.a. Gläser und Laudel (2010).

Wissens der Person möglich war. Diese Bedingungen bei der Fallauswahl, die im Folgenden näher erläutert wird, bestimmen gleichzeitig die Definition des Begriffs der Expert*in, die vor der Durchführung einer Expert*innenbefragung notwendig ist – worüber in der Fachliteratur keineswegs Einigkeit herrscht.²⁸ Die Fragestellungen dieser Studie erfordern ein spezifisches Fachwissen über Diversität und „Förderbedürftigkeit“ von Expert*innen auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation Schule, die bereits viele Jahre im Bereich der inklusiven Beschulung arbeiten. Dabei muss zwischen dem Wissen der Schulleitung und dem Wissen der im Unterricht tätigen Lehrpersonen unterschieden werden. Der Leitfaden wurde daher insofern angepasst, als dass die ausführlichen Informationen über die Schule, die Lehrkräfte und die Schülerschaft nur im Leitfaden für die Schulleitungen erhoben wurden. Gleichzeitig wurden die Lehrkräfte spezifischer zu ihrem Handeln im Unterricht befragt, worauf wiederum beim Leitfaden der Schulleitungen verzichtet wurde (s. Anlagen C.1 und C.2).

Zusammenfassend wird hier von einem Expertenbegriff ausgegangen, welcher von Bogner et al. (2005) als „konstruktivistische Definition“ bzw. konkreter als „methodisch-relationaler“ Ansatz bezeichnet wird, was bedeutet, dass die/der Expert*in forschungspraktisch „immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität“ definiert und ausgewählt wird (ebd., 41).

Neben dem Fachwissen war für die Wahl des Expert*inneninterviews entscheidend, dass die Expert*innen Teil des Handlungsfeldes sind, über das sie befragt werden (s. hierzu auch Meuser & Nagel, 2005, 73). Für die Rekonstruktion des Wissens aus Governance-Perspektive ist dies von besonderer Relevanz, weil der/die Expert*in durch sein/ihr Wissen und Handlungsorientierungen Einfluss auf das Handlungsfeld, die Schule nimmt und es damit praxiswirksam wird, so „strukturiert [dieses Wissen] die Handlungsbedingungen (...) anderer Akteure“ mit (Bogner et al., 2005, 46). Nicht die Gesamtperson, die interviewt wird, steht im Mittelpunkt, sondern ihr Wissen und ihre Rolle in einem bestimmten organisationalen Kontext sind von Interesse (Meuser & Nagel, 2005), was entscheidend zur Methodenwahl beigetragen hat. So entspricht diese Methode des Expert*inneninterviews den governancetheoretischen Annahmen des Einflusses von Akteur*innen und Akteurskonstellationen durch Interdependenzen auf organisationale Regelungen, auf die Regelstruktur des Mehrebenensystems Schule und wurde vor diesem Hintergrund für die Erhebung ausgewählt.

Gleichzeitig ermöglichen die Expert*inneninterviews durch ihre halbstandardisierte Form einerseits eine Fokussierung auf normative Aspekte von „Förderbedürftigkeit“ und durch die offenen Fragen wird andererseits die Rekonstruktion kulturell-kognitiver Aspekte, des individuellen Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der Akteur*innen, möglich. Damit ist diese Methode auch für die Erhebung der in Kapitel 4.3 ausgeführten theoretischen Bausteine des Neoinstitutionalismus geeignet, bei dem der Schwerpunkt der empirischen Untersuchung auf Strukturen liegt.

Entwicklung der Interviewleitfäden

Um einen Interviewleitfaden zu entwickeln, der dem Anspruch einer Mehrebenenanalyse (in Kombination mit einer Dokumentenanalyse) gerecht wird, wurden mehrere theoretische Konzepte hinzugezogen und inhaltlich kombiniert. Der erste Schritt bestand aus der Analyse relevanter Dimensionen der Verordnung zur „Berücksichtigung von Diversität“ der andalusischen Bildungsverwaltung (Consejería de Educación, 2008), die in Anlehnung an das nationale Bildungsgesetz LOE von 2006 sowie an das regionale Bildungsgesetz von 2007 im August 2008 von der andalusischen Regierung verabschiedet wurde. Aus dem Gesetzestext wurden relevante

28 S. zum Expert*innenbegriff u.a. Gläser und Laudel (2010), Helfferich (2011) sowie Meuser und Nagel (1991; 2005).

Dimensionen wie Maßnahmen und Strukturen der Förderung extrahiert, die auf Schul- und auf Unterrichtsebene zur Umsetzung der rechtlichen Vorlage genannt wurden.

Um zusätzlich Informationen über die Schule, Lehrkräfte der Schule und Schüler*innen sowie über konkrete Maßnahmen zur Umsetzung der rechtlichen Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität zu erhalten, wurde für den Leitfaden der Schulleitungen auf einen bereits in einer Region Andalusiens (Jerez de la Frontera) eingesetzten Fragebogen zur Evaluation der Umsetzung ebendieser Maßnahmen zurückgegriffen: das Protokoll zur Prozessanalyse der schulischen Situation bzgl. der Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft (Centro del Profesorado de Jerez, 2011). Dieser Fragebogen wurde vom Zentrum für Lehrerbildung in Jerez als Evaluationsinstrument entwickelt und in Schulen eingesetzt. Inhaltlich ergänzend bot das Aargauer Bewertungsraster vom Zentrum für Bildungsorganisation und Schulqualität der Fachhochschule Nordwestschweiz in Kooperation mit dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Ministeriums des Kantons Aargau und dem Department für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn²⁹ Dimensionen, die zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung dieser Untersuchung genutzt wurden. Dieses Raster soll als validiertes Instrument „den Schulen als Planungsinstrument dienen, um Schulentwicklungsprozesse in die Wege zu leiten“ (Fachhochschule Nordwestschweiz et al., 2008). In der Folge wurde es überarbeitet und in einer neuen Version unter dem Titel „Umgang mit Vielfalt“ im Jahr 2017 veröffentlicht. Für diese Studie wurden jedoch Teile der ersten Fassung verwendet, da die Datenerhebung im Mai 2012 durchgeführt wurde.

Der Orientierungsrahmen „schulische Integrationsprozesse“ umfasst acht Dimensionen, die jeweils einen Leitsatz und mehrere Items in Form von Ja-Nein-Fragen beinhalten und alle drei Ebenen, die bei dieser Erhebung abgefragt werden sollten, abbilden. Diese Items stellen Indikatoren dar, die zur Selbsteinschätzung der Schule bzgl. des Entwicklungsstandes des Umgangs mit Vielfalt dienen. Für diese Einschätzung wurden für jede Dimension vierstufige Bewertungsskalen entwickelt, die von der „Defizit-Stufe“ bis zur „Exzellenz-Stufe“ reichen (ebd.).

Als ergänzender Baustein wurden theoretische Dimensionen für die Umsetzung inklusiver Bildung auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems, die von Expert*innen als solche identifiziert und als relevant erachtet wurden, in die Entwicklung des Leitfadens aufgenommen (Moser, 2012). Die einzelnen Interviewfragen wurden entsprechend den Vorgaben zur Entwicklung eines Interviewleitfadens für Expert*inneninterviews als halbstandardisierte Leitfadeninterviews erstellt (s. hierzu u.a. Bogner et al., 2014; Flick, 2011; Helfferich, 2011; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010) und theoretisch durch die genannten Quellen fundiert. Den finalen Schritt stellten die Modifizierung der Reihenfolge der Dimensionen und die Auswahl der – für den andalusischen Kontext relevanten – Fragen inklusive Übersetzung des Materials dar. Dieser Leitfaden wurde inhaltlich und bzgl. der Übersetzung mit Wissenschaftler*innen der Universität Huelva besprochen, modifiziert und in seiner Endfassung von Interview zu Interview – entsprechend der notwendigen Offenheit in qualitativen Datenerhebungen³⁰ – geringfügig verändert.

29 Unter Beteiligung diverser interdisziplinärer Expert*innen, u.a. Prof. Dr. Andreas Hinz und Prof.in Dr. Annedore Prengel.

30 Bezüglich des Ablaufschemas von Expert*inneninterviews schlagen u.a. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010, 134–138) folgende Phasen vor, an denen sich die vorliegenden Interviews orientierten: „1. Vorgespräch; 2. Gelegenheit zur Selbstpräsentation des Experten; 3. Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung; 4. Aufforderung zur beispielhaften und ergänzenden Detaillierung; 5. Aufforderung zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung; sowie 6. Aufforderung zur Theoretisierung“ (ebd., 138). Lediglich die letzte Phase der Theoretisierung konnte aufgrund von Zeitmangel teilweise nicht umgesetzt werden.

Das Ergebnis waren zwei Leitfäden, die sich in einigen Dimensionen überschneiden, die sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Koordinator*innen und Lehrkräften eingesetzt wurden (s. Anlagen C.1 und C.2).

Obgleich vorgegebene Dimensionen die Grundlage der Expert*inneninterviews bilden, wird ein Kritikpunkt dieses fallvergleichenden Vorgehens – die dadurch resultierende Ausblendung eventuell zusätzlich relevanter Aspekte (Flick, 2011) – dadurch umgangen, dass in beiden Erhebungen auch offene Fragen verwendet wurden. Im Interviewleitfaden waren auch die – ursprünglich geschlossenen – Ja-Nein-Fragen insofern offen, als dass sie ergänzend kommentiert (z.B. bzgl. Schwierigkeiten und Hindernisse) und ggf. zusätzlich ausgeführt werden konnten.

Folgende Abschnitte waren in den Leitfäden enthalten:

- Persönliche Angaben zu Ausbildung, Funktion in der Schule und Berufserfahrung bzgl. Inklusion
- Ja-Nein-Fragen zu fünf bzw. acht Dimensionen, die individuell offen ergänzt und ausgeführt werden konnten
- Eine bis drei offene Fragen zur Einschätzung der aktuellen und zukünftigen Situation des Bildungssystems, die je nach Dauer des Interviews individuell gewählt wurden

Thematisch wurden folgende Dimensionen in den Leitfaden aufgenommen (s. Tabelle 6) und – abhängig von der verfügbaren Zeit pro Interview – ausführlich oder in reduzierter Form abgefragt, um sowohl das „Betriebswissen“ (Bogner et al., 2005, 39) als Expert*innen in der Schule zu erfahren, d.h. Wissen um organisationale Strukturen des Umgangs mit „Förderbedürftigkeit“, als auch – gewährleistet durch die offenen Fragen – implizites Wissen bzgl. des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ bzw. Diversität zu eruieren. Durch die entsprechende Auswertungsmethode, hier den thematischen Vergleich nach Meuser und Nagel (2005), wird es so möglich sein, die Sinnkonstruktionen einzelner Akteur*innen zu rekonstruieren und analysieren zu können.

Tab. 6: Einzelne Dimensionen und Anzahl der Items im Interviewleitfaden
(Erläuterung der Hervorhebungen: **fett** markiert bedeutet: beide)

Dimensionen	Anzahl der Items Schulleitungen	Anzahl der Items Koordinator*innen
Umgang mit Diversität: Grundhaltungen und Konzepte	6	4
Gestaltung des Zusammenlebens (Schulebene)	4	3
Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	3	4
Infrastruktur der Schule und Support/Transparenz/Partizipation	4	5
Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt (hinzugefügt; in Aargauer Bewertungsraster nur Ergänzung)	1	5
Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen		8
Lernerfassung und -beurteilung		7
Lehr- und Lernarrangements im Unterricht		5

Im Anschluss an jeden Schulbesuch wurden die Erfahrungen und Eindrücke in Memos festgehalten (s. hierzu u.a. Flick, 2011). Diese beinhalteten Informationen zur Kontaktaufnahme, zu

ersten Eindrücken, zur Auswahl der Interviewpartner*innen, zur Interviewsituation, zur Atmosphäre und Eindrücke zum Interviewverlauf, inklusive die Reflexion des Verhaltens der Interviewerin, um ggf. verzerrende Einflussnahme direkt zu notieren (s. Anhang I).

Für die Auswertung der Interviews ist relevant, dass dieser Leitfaden im Ganzen nicht der Standardisierung dient, sondern bzgl. Reihenfolge und einzelner Dimensionen, die abgefragt werden sollten, der jeweiligen Interviewsituation – entsprechend dem Vorgehen im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung – angepasst wurde. Dabei ist die bloße Abfrage von Fakten mit dem zusätzlichen Fragebogen für die Schulleitungen als Ergänzung für die Interpretation des kollektiven Expert*innenwissens bzgl. Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität bzw. hinsichtlich der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen auf Schulebene zu verstehen.

Um Expert*inneninterviews zur Rekonstruktion bestimmter, auf die Fragestellung der „Förderbedürftigkeit“ bezogener Inhalte nutzen zu können, wurde jedes Interview durch „eine Rahmung und Detaillierung des Forschungsinteresses und seine Einbettung in den Kontext der Expertin“ (ebd., 79) begonnen. Dies beinhaltete eine Vorstellung der Person, des Promotionsvorhabens und in den meisten Fällen eine (kurze) Erläuterung der Situation im deutschen Schulsystem, was zum Teil situativ, jedoch auch in den Verlauf des Interviews eingebaut wurde. Dadurch wurden der Standpunkt und das Interesse der Forscherin transparent kommuniziert. Zudem wurde eine positive Atmosphäre für den thematischen Einstieg geschaffen.

Die nachfolgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über die einzelnen Interviews in den beiden Sekundarschulen, die in die Auswertung mit aufgenommen wurden.

Tab. 7: Übersicht über einzelne Interviews

Schule	Interviews	Datum	Dauer
Schule 1	1.a Schulleiterin Marta	16.05.2012	01:14:44
	1.c Koordinatorin Margarita	17.05.2012	00:30:58
Schule 5	5.c Schulleiter Pablo	24.05.2012	00:39:00
	5.a Koordinator Paco	24.05.2012	01:45:42

Die einzelnen Schritte der Auswertungsmethode sind Gegenstand des nächsten Abschnitts, die anhand eines Beispiels exemplifiziert sind, um „die intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (ebd., 186) des Vorgehens zu gewährleisten.

Der thematische Vergleich zur Auswertung der Expert*inneninterviews

In dieser Studie geht es im Vergleich der Fälle und Fallgruppen in der Mehrheit um das Expert*innenwissen der Akteur*innen bzgl. der normativen und kulturell-kognitiven Dimension von „Förderbedürftigkeit“, worüber sich auch schulinterne und -externe Akteurskonstellationen abbilden lassen.

Für die Auswertung von Expert*inneninterviews bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, abhängig vom Forschungsinteresse und davon abgeleitet von der Art des Expert*innenwissens, das im Fokus der Untersuchung steht.³¹ Um das Ziel dieser Untersuchung, auch die Sinnkonstruktionen im Sinne von Deutungsmustern einzelner Akteur*innen bzgl. „Förderbedürftigkeit“, die handlungsleitend wirken, rekonstruieren zu können (vgl. hierzu Meuser & Nagel, 2013),

³¹ Für einen Überblick über Auswertungsmethoden qualitativer Interviews s. u.a. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) und Flick (2011).

bedarf es einer Methode, die diese Rekonstruktion im Sinne der bereits in Kapitel 6.2 ausgeführten Tiefe ermöglicht und gleichzeitig die Rekonstruktion des organisationalen Wissens der Akteur*innen zu ihrer Handlungspraxis zulässt. Damit könnten sowohl die normative Dimension als explizit verfügbares Wissen als auch die kulturell-kognitive Dimension der Institution „Förderbedürftigkeit“ im Sinne des „impliziten“ (ebd., 463) Wissens im Anschluss an wissenssoziologische Grundlagen der Methode erfasst und abgebildet werden.

Denn, wie Meuser und Nagel (2010) explizieren: „Diskursiv verfügbar bzw. klar und deutlich präsent sind erinnerte Entscheidungsverläufe und offizielle Entscheidungskriterien, nicht aber die fundierte Logik des Entscheidens und der Routinen des ExpertInnenhandelns“ (ebd., 377). Andere Auswertungsmethoden, wie die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) oder die Dokumentarische Methode (s. u.a. Bohnsack, 2010; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013; Nohl, 2017), die zu Beginn der Auswertung ebenfalls in Erwägung gezogen wurden, stellten sich bzgl. ihrer methodologischen Perspektive und Zielsetzung für die Beantwortung der Fragestellung im Kontext des analytischen und theoretischen Rahmens dieser Arbeit als nicht ausreichend heraus. Die Strukturen, institutionellen Dimensionen, Mechanismen der institutionellen Reproduktion und Sinnkonstruktionen einzelner Akteur*innen zu „Förderbedürftigkeit“ müssen sich durch die Methode abbilden lassen.

Im Sinne der qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper et al., 2013) und der Educational-Governance-Ansätze werden die Expert*inneninterviews somit als ebenenspezifisches Wissen ausgewertet. Nohl (2015) hat die Bedeutung der Mehrebenenanalyse für die Governance-Forschung anhand einer Curriculumstudie aufgezeigt und kommt zu dem Schluss, dass Governance-Forschung grundsätzlich eine qualitative Mehrebenenanalyse benötigt, um der Annahme der Handlungskoordination auf und zwischen den Ebenen gerecht zu werden. Nohl bezieht sich zwar hauptsächlich auf die Dokumentarische Methode für die Auswertung der Daten, die mit dem „konjunktiven Erfahrungsraum“ nach Bohnsack (2017, 102) die Ebenenrelationierung hier durchaus bereichert hätte, jedoch liegt die Zielsetzung dieser Studie nicht auf ebendiesem „konjunktiven Wissen“ (ebd., 63), sondern auf normativen Aspekten, sodass der thematische Vergleich von Meuser und Nagel (2005) grobe Schritte der Auswertung vorgibt und gleichzeitig die Anpassung an den Forschungsgegenstand ermöglicht.

Der „thematische Vergleich“ wurde von Meuser und Nagel (2005; 2013) erstmals 1991 für die Auswertung von Expert*inneninterviews entwickelt. Hierbei geht es um thematische Einheiten, um Äußerungen, die in einem bestimmten organisatorischen Rahmen getätigt werden von Personen, deren Expert*innenwissen im Fokus des Forschungsinteresses steht. Zentral ist das „Herausstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (ebd., 80) zwischen Fällen und Fallgruppen – es ist nicht von Relevanz, an welcher Stelle des Interviews oder in welcher Art und Weise das Wissen expliziert wurde, wie z.B. bei der Auswertung von Interviews mit der Dokumentarischen Methode. Nichtsdestotrotz folgen auch das Expert*inneninterview im Sinne Meuser und Nagels (2005; 2013) und der thematische Vergleich als Auswertungsstrategie der Logik rekonstruktiver Sozialforschung (Meuser & Nagel, 2013). Dadurch „eröffnet [das Expert*inneninterview] den Zugriff auf implizite Regeln, nach denen Wandel enacted und prozessiert, aber auch blockiert wird, und schafft so Anschlussmöglichkeiten für Generalisierungen, die zu verorten sind an der Schnittstelle von mikro- und makrostruktureller Analyse“ (ebd., 468).

Der thematische Vergleich wurde bei den vier Interviews eingesetzt, für die aufgrund der Auswahl als Kontrastfälle eine tiefergehende Interpretation vorgesehen war. In zwei Schulen wurden

dafür jeweils die Schulleitungsinterviews sowie die Interviews mit den Koordinator*innen auf Grundlage ihrer Rahmendaten, die bereits für die Fallauswahl zum Tragen kamen, ausgewählt.

Die Auswertungsschritte des thematischen Verlaufs lauten wie folgt: 1. „Transkription“ (s. Anhang III & IV), 2. „Paraphrase“ (s. Anhang V), 3. „Überschriften“ (s. Anhang V), 4. „Thematischer Vergleich“ (s. Kapitel 9.1 & 9.2), 5. „Soziologische Konzeptualisierung“ (s. Kapitel 9.3), 6. „Theoretische Generalisierung“ (s. Kapitel 9.3) (ebd., 84–90).

Zu 1.: Die Verschriftlichung des Audiomaterials wurde in dieser Studie – entgegen der Beschreibung der Notwendigkeit von Meuser und Nagel (2005) – als Komplettranskription nach den Transkriptionskriterien angelehnt an Kuckartz (2010) und in Mayring (2002) (s. Anhang III) erstellt, was sich im Laufe der Auswertung als sinnvoll erwies, da aufgrund des fremdsprachigen Materials die konkreten Aussagen der Akteur*innen damit immer wieder detailliert und bildlich nachvollzogen, interpretiert und überprüft werden konnten (s. Anhang III–VI). Im Anschluss an die Transkription wurde von jedem Interview ein „thematischer Verlauf“ erstellt, um eine Übersicht über die in den Interviews behandelten Themen zu erlangen (s. Anhang IV).

Im Rahmen des Auswertungsschritts 2, der „Paraphrase“ (ebd., 83), steht die chronologische und textgetreue Zusammenfassung der Äußerungen in eigenen Worten im Mittelpunkt. Abgezielt wird auf eine Reduktion der Komplexität und gleichzeitig auf die vollständige Explikation von Äußerungen der Interviewpartner*innen zu bestimmten Themen – je nach Relevanz der Themen ausführlich oder abkürzend. Hier war insbesondere die Unterscheidung zwischen Beschreibungen und Argumentationen von Bedeutung, da anhand derer Rückschlüsse auf normative oder kulturell-kognitive Dimensionen von „Förderbedürftigkeit“ möglich waren (Meuser & Nagel, 2005). Dieser Auswertungsschritt beinhaltet die Übersetzung des Textes durch die Autorin dieser Arbeit, was Überarbeitungsphasen gemeinsam mit einer Expertin des andalusischen Spanischs einschloss, um kulturelle Spezifika nicht zu übersehen.

Ein Auszug aus der Paraphrasierung des Interviews mit dem Koordinator Paco aus der Schule 5 bzgl. der unterschiedlichen Klassen für die interne Separierung dient an dieser Stelle der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Vorgehens.

Paco beschreibt die Struktur innerhalb der Schule, indem er erklärt, dass es „Klassen der Integrationsunterstützung“ für Schüler mit leichten Behinderungen gibt und „sonderpädagogische Klassen“ für die Schüler, die viele Schwierigkeiten haben, dem Lehrplan der anderen zu folgen. Somit ersetzen diese im Prinzip die Sonderschulen. In vielen Schulen werden diese Klassen auch vom Lehrpersonal selbst als „geschlossene Klassenzimmer“ betitelt, da „wir hier niemals rauskommen“. Und in anderen Schulen bedeuten die „sonderpädagogischen Klassen“ nicht, dass diese geschlossen sind. Es bedeutet, dass die Schüler zeitweise, z.B. in der Pause, im Sportunterricht, Technikunterricht mit Begleitung oder jemandem, der ihnen helfen kann, mit den anderen zusammen sind. Ob die „sonderpädagogischen Klassen“ auf die eine beschriebene Art und Weise verstanden werden oder auf die andere, hängt davon ab, wie viele Schüler mit schweren Behinderungen es in der Schule gibt, und von den Lehrkräften, die in dieser Schule unterrichten. (Interview 5.a, Z. 70–71, s. Anhang V)

Die „thematische Übersicht“ (Meuser & Nagel, 2010, 378) als Auswertungsschritt 3 erfordert eine Ablösung von der Sequenzialität des Textes, indem für die Überschriften die Terminologie der Interviewten aufgegriffen wird und die einzelnen Paraphrasen – die jedoch an unterschiedlichen Stellen des Interviews vorgekommen sein können – hierunter eingeordnet werden. Dies ist möglich, da – wie bereits erwähnt – nicht die Eigenlogik des Falls entscheidend ist. Einzelne

Paraphrasen können ebenso unterschiedlichen Überschriften zugeordnet werden. Gleichzeitig findet eine Zusammenstellung thematisch ähnlicher Inhalte statt, wodurch eine Neustrukturierung entsprechend den thematischen Inhalten notwendig werden kann. Dieser Interpretationsschritt erfordert eine explizite Transparenz des Vorgehens, was auch eine Erläuterung der Überschriften beinhaltet (Meuser & Nagel, 2005). Diese Erläuterung wurde in der vorliegenden Studie anhand der Formulierung von Unter-Überschriften gewährleistet, die in der Fallbeschreibung der Definition der Überschriften dienen (s. Anhang V).

Meuser und Nagel (2005) grenzen an dieser Stelle der Auswertung ihren Ablauf von der „formulierenden Interpretation“ (Bohnsack, 1989 in: ebd., 85) ab, indem sie für diese im Rahmen der Dokumentarischen Methode die Relevanz der Sequenzialität hervorheben.

Für das Interview mit dem Koordinator Paco (Interview 5.a) bedeutete dieser Auswertungsschritt im Rahmen der Auswertung der o.g. Paraphrase, dass hierfür eine Überschrift gefunden werden musste, die wiederum im Zuge der thematischen Sortierung gemeinsam mit anderen Unterthemen das Oberthema „Interne Segregation“ bildete.

Interne Segregation

(Interview 5.a, Z. 70–71) (Z. 65–163) (s. Anhang V.d)

UT: Unterschiedliche Klassen für Separierung der Klassen

Paco beschreibt die Struktur innerhalb der Schule, indem er erklärt, dass es „Klassen der Integrationsunterstützung“ für Schüler mit leichten Behinderungen gibt und „sonderpädagogische Klassen“ für die Schüler, die viele Schwierigkeiten haben, dem Lehrplan der anderen zu folgen. Somit ersetzen diese im Prinzip die Sonderschulen. In vielen Schulen werden diese Klassen auch vom Lehrpersonal selbst als „geschlossene Klassenzimmer“ betitelt, da „wir hier niemals rauskommen“. Und in anderen Schulen bedeuten die „sonderpädagogischen Klassen“ nicht, dass diese geschlossen sind. Es bedeutet, dass die Schüler zeitweise, z.B. in der Pause, im Sportunterricht, Technikunterricht mit Begleitung oder jemandem, der ihnen helfen kann, mit den anderen zusammen sind. Ob die „sonderpädagogischen Klassen“ auf die eine beschriebene Art und Weise verstanden werden oder auf die andere, hängt davon ab, wie viele Schüler mit schweren Behinderungen es in der Schule gibt und von den Lehrkräften, die in dieser Schule unterrichten.

UT: Schulhelfer

Und für die Kinder der Sonderpädagogik gibt es in einigen Schulen die Schulhelfer („monitores“), die die Kinder unterstützen.

UT: Sonderschulen

Er erläutert, dass es zudem die Sonderschulen gibt, sehr wenige nur noch, die sich auf eine Form der Behinderung spezialisiert haben, die Mehrheit ist für unterschiedliche Behinderungsformen spezialisiert. Er erläutert die Funktion der „sonderpädagogischen Klassen“, indem er erklärt, dass diese der Versuch sind, die Ressourcen an dem Ort zu bündeln, an dem der Schüler ist. Aber innerhalb der Regelschulen wird es – wie bereits ausgeführt – unterschiedlich gehandhabt.

UT: Bildungsqualität

Diese Vorgehensweise dient nicht der Qualität der Bildung. Sie dient dazu, dass es so aussieht, als ob man etwas macht, aber in Realität hat dieses Vorgehen keinen Nutzen.

UT: Beschulung abhängig von spezialisiertem Personal

Kinder mit „sehr speziellen Behinderungen“ sind in der Regelschule gut aufgehoben, wenn es spezialisiertes Personal dafür gibt; wenn nicht, dann nicht.

UT: Schwerpunktschulen – spezialisierte Schulen in der Stadt und auf dem Dorf

Das, was sie in dieser Schule machen, ist, das Bildungsangebot an den Ort und die Familie des Schülers anzupassen, aber nicht zu spezialisieren. Das eigene Beispiel dient ihm hier als Begründung dafür, dass es besser ist – zumindest in großen Städten –, Schwerpunktschulen „zum Beispiel

für blinde oder gehörlose Kinder“ einzurichten. So würde man die Kinder integrieren, die Schule wäre nicht „geschlossen“ und hätte gleichzeitig dennoch die Spezialisierung. Auf ein Beispiel der Interviewerin bzgl. der Situation in Madrid erklärt er, dass sich die Dörfer daran ein Beispiel nehmen sollten, da es viele Ressourcen gibt, die jedoch nicht richtig eingesetzt werden. Und so kann seiner Ansicht nach nicht in jeder Schule für alle Schüler das passende und spezialisierte Bildungsangebot unterbreitet werden.

UT: Schülerpopulation der Kinder mit Behinderung

Daran anschließend beschreibt er das Beispiel von einem Kind mit einer schweren, einer geistigen Behinderung, die viel Arbeit macht, aber darauf kann man mit bestimmten Maßnahmen – mehr Zeit geben, andere Ressourcen bereitstellen, andere Materialien – sehr einfach eingehen. Schwierig wird es z.B. bei Kindern mit „generalisierten Entwicklungsstörungen“, dafür benötigt man spezialisiertes Personal und so gibt es Eltern, die 10 bis 100 km weit ihre Kinder zur Schule fahren.

UT: Spezialisiertes Personal

Einfacher ist die Beschulung von diesen Kindern mit spezialisiertem Personal, das dauerhaft an der Schule ist. Doch wenn diese Lehrkräfte sich spezialisieren und dann für andere Dinge eingesetzt werden, verlieren sie die Motivation.

Die Auswertungsschritte 1 bis 3 wurden für die anderen Interviews ebenso durchgeführt. Anschließend wurden der Übersichtlichkeit halber die Ober- und Unterthemen zusammenfassend dargestellt.

Der „thematische Vergleich zwischen den Interviews“ (Meuser & Nagel, 2010, 378) als Auswertungsschritt 4 ist erst möglich, wenn mindestens ein weiteres Interview entsprechend den Schritten 1 bis 3 ausgewertet wurde, da hier die Komparation mit anderen Texten beginnt. Thematisch vergleichbare Textpassagen unterschiedlicher Interviews – hier jenes der Schulleitung und das mit der/dem Koordinator*in – werden zusammengefasst. In diesem Schritt werden zwar weiterhin textnahe Formulierungen angestrebt, jedoch werden die Überschriften als „Steigbügel“ (Meuser & Nagel, 2005, 86) verwendet, um „typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltungen und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung“ (ebd.) zu analysieren. Thematisch zueinander passende Passagen werden hintereinander aufgelistet und komparativ hinsichtlich Gemeinsamkeiten, Unterschieden, Abweichungen und Widersprüchen in einzelnen Abschnitten analysiert (ebd.). Dabei interessieren hier insbesondere die Angaben der Expert*innen zu Strukturen und Maßnahmen der Berücksichtigung von Diversität bzw. Strukturen der Förderung und die Sinnkonstruktion bzgl. der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Einzelnen. Für die Ebene der Schule ist hier von Relevanz, in welchen Aspekten sich die Akteur*innen unterscheiden und worin die Aussagen übereinstimmen. Damit wird deutlich, dass das induktive Vorgehen an dieser Stelle an seine Grenzen stößt, da zwar – entsprechend einer in der rekonstruktiven Sozialforschung geforderten induktiven Vorgehensweise – eine aus dem Material hervorgehende Zusammenstellung stattfindet, jedoch die für die Studie relevante theoretische Perspektive dabei nicht außer Acht gelassen werden kann. Die Ergebnisse ab diesem Auswertungsschritt werden als Ergebnisse der Auswertung der Expert*inneninterviews in Kapitel 9.1 und 9.2 dargestellt.

Der Auswertungsschritt 5, „Konzeptualisierung und Begriffsbildung“ (Meuser & Nagel, 2010, 378), zielt auf die Abstraktionsebene der „empirische[n] Generalisierung“ (Meuser & Nagel, 2005, 89), wodurch die Verallgemeinerungen auf das vorliegende Material begrenzt bleiben. Hier wird also die Empirie mit der Theorie verbunden, indem einerseits das Interviewmaterial zur Beschreibung der theoretischen Begriffe dient, eine Rekonstruktion stattfindet und ande-

rerseits das Subsumieren einzelner Teile unter einen Begriff, der eine allgemeine Geltung zu beanspruchen vorgibt, erfolgt. „Die aus dem Text entnommenen Begriffe werden nun ins Soziologische übersetzt, um einen Anschluss der Interpretation an allgemeinere disziplinäre Diskussionen zu ermöglichen“ (Strauss, 1987, 34 in: ebd.). Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse der Expert*inneninterviews werden im Sinne dieses Auswertungsschritts im Rahmen des Kapitels 9.3 dargestellt.

Der Schritt 6 umfasst die „Theoretische Generalisierung“ (Meuser & Nagel, 2005, 89), im Rahmen derer die „Einbindung in theoretische Diskurse“ (Meuser & Nagel, 2010, 378) stattfindet. Hier geht es darum, „aus der erweiterten Perspektive der soziologischen Begrifflichkeit eine Interpretation der empirisch generalisierten ‚Tatbestände‘ [zu] formulieren“ (Meuser & Nagel, 2005, 89; Hervorh.i.O.). Das bedeutet gleichzeitig, dass die Theorie mit der Empirie konfrontiert und verbunden wird, wodurch auch die Grenzen der theoretischen Ansätze formulierbar werden (s. Kapitel 9.3).

Reflexion der Expert*inneninterviews und des Thematischen Vergleichs

Anhand der Formen des Misslingens und Gelingens von Expert*inneninterviews nach Meuser und Nagel (2005) lässt sich umgekehrt ebenso die methodische Reflexion vor dem Hintergrund der Fragestellung der Arbeit vollziehen.

Meuser und Nagel (2005, 78) weisen auf die Möglichkeit hin, dass ein*e Expert*in das Interview blockiert, weil er oder sie „entweder fälschlicherweise als Experte angesprochen (wurde)“ (ebd.) oder er oder sie sich mit dem Thema nicht (mehr) auskennt. Dieses Problem trat im Laufe der Erhebungsphase in Huelva tatsächlich in zwei Schulen auf, weshalb Schule 3 und ein Interview der Schule 2 nicht in die Auswertung aufgenommen wurden. Wie von Meuser und Nagel empfohlen, wurden die Interviews dennoch durchgeführt, aber so zeitnah wie möglich beendet.

Das Problem, dass die Forscherin als „Mitwiserin“ (ebd.) verstanden wird und über Interna der Organisation informiert wird, trat im Rahmen der Expert*inneninterviews nicht auf.

Die dritte Form des Misslingens von Expert*inneninterviews beschreiben Meuser und Nagel als gegeben, wenn der/die Befragte häufig die Rollen als Expert*in im Sinne seiner/ihrer Funktion und als Privatmensch wechselt (ebd.). Das kam im Laufe der Erhebungsphase in besonderem Maße im Interview mit dem Koordinator Paco in Schule 5 vor (Interview 5.a). Dadurch zog sich das Interview in die Länge, was für die Auswertung bedeutete, dass die Inhalte systematisch getrennt und die Aussagen, die entweder allgemein gehalten waren oder bei denen nicht nachvollziehbar war, ob er über die Schule 5 spricht oder allgemein über Schulen in Andalusien oder Spanien, nicht in die Auswertung aufgenommen wurden.

Ergänzend dazu kann die Evaluation der verwendeten Methoden durch die von Steinke (2007) postulierten „Bewertungskriterien qualitativer Forschung“ (ebd., 181) durchgeführt werden, auf die bereits im Zuge der methodologischen Begründung in Kapitel 9.1 verwiesen wurde, wenn wie hier davon ausgegangen wird, dass die klassischen Gütekriterien v.a. quantitativer Sozialforschung bei qualitativen Verfahren nur unzureichend einsetzbar sind.

Das erste Bewertungskriterium ist die Überprüfung der „Angemessenheit (Indikation) der Methodenwahl“ (ebd., 181). Die Einschätzung geschieht vor dem Hintergrund der Frage, ob die Aussagen der Befragten durch die Struktur des Interviewleitfadens in dieser Studie zu stark eingeschränkt wurden, sodass subjektiven Perspektiven nicht ausreichend Platz eingeräumt werden konnte. Der Leitfaden in dieser Studie war insgesamt zu lang, was sich jedoch im Zuge der Erhebungsphase als Vorteil herausstellte, da dadurch der Interviewverlauf und die Themen, die besprochen werden sollten, individuell an die Personen angepasst werden konnten. Trotz

relativ starker Strukturierung durch den Leitfaden wurden in den meisten Interviews dichte Erzählphasen evoziert, die dann auch für die Auswertung mit Fokus auf die kulturell-kognitive Dimension, das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“, verwendet wurden. Da jedoch hauptsächlich das Expert*innenwissen als organisationales Wissen über Strukturen im Mittelpunkt des Interesses stand, war der Erzählfluss hier zunächst zweitrangig. Der Auswertungsprozess wurde entsprechend der Verortung im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsdesigns induktiv, ausgehend von den Aussagen der Akteur*innen, geleitet.

Die Interaktion zwischen Forscherin und Befragten, im Sinne eines „Arbeitsbündnis[s]“ (Steinke, 2007, 182), war stets von einem geringen Machtgefälle geprägt, die Atmosphäre war gut – dennoch kam es vereinzelt zu allgemeinen Antworten oder es wurde aufgrund von Zeitdruck nur kurz geantwortet. Die Angemessenheit der Methode für den Gegenstand (ebd.) ist in dieser Studie gegeben: Es geht um die „Rekonstruktion von Expertenwissen“ (Flick, 2004, 190 in: Steinke, 2007, 182), wohingegen die Rekonstruktion von Sinnkonstruktionen im Sinne eines Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ – je nach Expert*innendefinition – methodisch im Expert*inneninterview mehr oder weniger angelegt ist. Hierfür empfiehlt Flick (2004) z.B. das „fokussierte Interview“ (ebd., in: Steinke, 2007, 182). Der Fokus auf den Gegenstand der Institution „Förderbedürftigkeit“ und die Analyse sowohl des Wissens bzgl. Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität als auch des individuellen Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ machten ein leitfadengestütztes Interview mit offenen Abschnitten und Fragen jedoch notwendig. Darüber hinaus wurden – entsprechend der Kriterien von Steinke (2007) – in dieser Studie die Samplingstrategie, die Transkriptionsregeln (s. Anhang III) sowie die Erhebungsmethode Expert*inneninterviews mit der Auswertungsmethode, dem thematischen Vergleich nach Meuser und Nagel (1991; 2005; 2010; 2013), im Sinne der methodologischen Einordnung in den Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung „co-indiziert“ (Steinke, 2007, 183).

Für die Reflexion der Auswertungsmethoden betont Steinke (2007) im Rahmen der „Empirischen Verankerung“ (ebd., 184) als Qualitätskriterium, dass die Ergebnisse gut begründet und auch negative bzw. „der Theorie widersprechende“ (ebd.) Fälle produktiv im Sinne von theorieerweiternd in die Theorie mitaufgenommen wurden. Da im Zuge der Fallauswahl bereits maximal kontrastive Fälle in Form von Schulen ausgewählt wurden, wurde bewusst darauf gezielt, sehr unterschiedliche Fälle auch bzgl. der Ergebnisse zu erhalten. Dies wird in Kapitel 9.1 und 9.2 deutlich, sowohl hinsichtlich der beiden untersuchten Schulen als auch bzgl. der Unterschiede zwischen den einzelnen Akteur*innen einer Schule. Der thematische Vergleich als Auswertungsmethode der Expert*inneninterviews war einerseits durch seine systematisierenden Vorgaben was den Ablauf angeht und andererseits durch die Offenheit im Rahmen der einzelnen Auswertungsschritte gut dafür geeignet, sowohl die normativen als auch Hinweise auf die kulturell-kognitive Dimension von „Förderbedürftigkeit“ analysieren zu können. Der komparative Fallvergleich durch die Herausstellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten konnte damit umgesetzt werden. Da bei der Auswertung mittels des thematischen Vergleichs weder die Reihenfolge der Aussagen der Expert*innen noch die Analyse der Bedeutung einzelner Begrifflichkeiten im Fokus des Forschungsinteresses steht, konnte auch z.B. die Dokumentarischen Methode zur Auswertung von Interviews nach Nohl (2017) ausgeschlossen werden. Zudem spielten auch die Grenzen der Sprachkenntnisse der Autorin dieser Studie für die Interpretation fremdsprachigen Materials eine Rolle bei der Methodenwahl.

Da die vorliegende Studie weder im Rahmen der „Aktions- oder Handlungsforschung“ noch in der „Evaluationsforschung“ (ebd., 185) verortet ist, wird auf die grundsätzliche „kommunikative Validierung“ (ebd., 184) der Ergebnisse verzichtet. Angelehnt an dieses Vorgehen wurde

jedoch mit der Übersetzung verfahren, indem diese mit Personen validiert wurde, die sowohl sprachlich als auch inhaltlich in diesem Kontext verortet sind, um Fehlinterpretationen aufgrund der kulturellen Distanz der Forscherin möglichst auszuschließen.

Die Grenzen der Auswertungsmethode wurden im Zuge der theoretischen Konzeptualisierung der Forschungsergebnisse sichtbar, im Rahmen der Rekonstruktion von Sinnkonstruktionen der einzelnen Akteur*innen in den Schulen zu „Förderbedürftigkeit“ im Sinne der kulturell-kognitiven Dimension. Hier ließ die Methode lediglich Hinweise darauf zu, da der Fokus auf der Rekonstruktion und Komparation von thematischen Einheiten von Expert*innenwissen liegt und weniger auf der Rekonstruktion individueller Sinnstrukturen. Gleichzeitig ist dies auch ein Hinweis auf die Grenzen der Erhebungsmethode, die die Entfaltung dieser Sinnstrukturen nur bedingt bzw. nur durch besondere Planung bei der Leitfadenerstellung und Interviewführung zulässt.

Die „Grenzen der Gültigkeit der generierten Theorie“ (ebd.), d.h. inwiefern die Ergebnisse verallgemeinerbar sind, und wo deren Grenzen liegen, wird im Laufe der Arbeit an unterschiedlichen Stellen thematisiert.

Der institutionelle Wandel von „Förderbedürftigkeit“ im Laufe der letzten Jahrzehnte seit dem beginnenden Ende der Diktatur Francos, ist nun Untersuchungsgegenstand der folgenden historischen Analyse des Zeitraums von 1970 bis 2012, dem Jahr, in dem die empirische Erhebung vor Ort durchgeführt wurde.

7 Institutioneller Wandel im spanischen Schulsystem: Behinderung, Diversität und Inklusion auf nationaler Ebene

Das 20. Jahrhundert in Spanien war von politischen Wechseln und gesellschaftlichen Veränderungen geprägt, die enormen Einfluss auf die Bedeutung von Bildung sowie die Ausrichtung und die formulierten Ziele der Schulbildung ausübten – und bis in die Gegenwart hinein ausüben – und somit auch auf die kulturell-kognitive Dimension, das kollektive Verständnis davon, was „Förderbedürftigkeit“ bedeutet, was wiederum weiterführend Konsequenzen für die normative und regulative Dimension nach sich zieht. Einführend für die historische Analyse, als Grundlage aller weiteren Analyseschritte, werden drei Phasen der Entwicklung differenziert, wobei von politischen Phasen gesprochen werden kann, die jeweils auf ihre Art Auswirkungen auf das Schulsystem Spaniens zeigten. Innerhalb dieser Phasen dienen die nationalen Bildungsgesetze sowie Vereinbarungen mit Bedeutung und Konsequenzen für die „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen als Orientierungspunkte für die Analyse.

Die drei Phasen der politischen Entwicklungen sind folgende:

1. Die Phase I umfasst die der demokratischen Transformation des Bildungssystems (1970–1985). Diese Phase war nicht nur für den Umgang mit Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen und somit auch für die Sonderpädagogik prägend, sondern übergreifend für das gesamte Bildungssystem. Der politische Wandel von der Diktatur zur Demokratie, die *Transición*, hatte Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Teilsysteme, doch inwieweit im wörtlichen Sinne eine Transformation stattfand bzw. in welchen symbolischen und relationalen Systemen diese im Sinne der Pfadabhängigkeit festzustellen ist, bleibt zu untersuchen.
2. Die Phase II, die der internationalen Adaption (1986–2006), beginnt mit dem EU-Beitritt Spaniens und der Verabschiedung des bedeutenden Bildungsgesetzes für die Entwicklung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen von Diversität in Richtung inklusive Bildung seit dem politischen Wechsel, dem Nationalen Bildungsgesetz zur allgemeinen Regelung des Bildungssystems (*Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*; i.F. LOGSE). Hier beginnt das letzte zusammenhängende Jahrzehnt mit der Sozialistischen spanischen Arbeiterpartei (*Partido Socialista Obrero Español*, i.F. PSOE) an der Regierung, das für den Umgang mit der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Bildungssystem große Fortschritte mit sich brachte, nicht zuletzt durch den Einfluss internationaler Diskurse auf Makroebene.
3. Die Phase III stellt die der Finanzkrise (2007–2012) dar, im Zuge derer das Bildungssystem mit starken Kürzungen und politischen Wechseln konfrontiert wurde, die auch direkt Einfluss auf die regulative und normative Dimension von „Förderbedürftigkeit“ nahm.

Für die Analyse dieser drei Phasen wird diese – ausgehend von der politischen Situation – im ersten Schritt dargestellt. Daran anschließend findet eine Analyse des organisationalen Feldes der Schule statt, indem die Einflüsse auf das Bildungssystem und die Bildungsgesetzgebung eruiert werden. Im nächsten Schritt geht es ausgehend vom organisationalen Feld um das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ ebenso wie um den Umgang mit dieser Schülergruppe, was anhand von Gesetzestexten und originaler Fachliteratur aus den Erziehungswissenschaften, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik – ergänzend zu bereits vorliegenden Studien zur historischen Entwicklung des spanischen Schulsystems – rekonstruiert wird, um den Prozess der

Institutionalisierung und des Wandels nachzeichnen zu können. Damit wird die Grundlage für ein Verständnis des Status quo von „Förderbedürftigkeit“ im spanischen Schulsystem gelegt, die für die Interpretation der empirischen Daten dieser Arbeit relevant sein wird.

7.1 Phase I: Demokratische Transformation des Bildungssystems (1970–1985)

Die Zweite Spanische Republik (1931–1936/39) brachte für Spanien eine kurze demokratische Reformphase mit sich, die jedoch aufgrund von „Konfliktlinien (...) zwischen Kirche und Laizismus, anarchosyndikalistisch organisierten Arbeitern und reformfeindlichen Kapitalisten, Landarbeitern und Großgrundbesitzern, nationalistischen Zentralstaatsbefürwortern und regionalistischen Sezessionisten sowie den politisch organisierten Parteien der Linken und Rechten“ scheiterte (Merkel, 2010, 173 in Bezug auf Linz, 1978b, 145). Drei Wahlen und damit verbundene Regierungswechsel in nur fünf Jahren, die wirtschaftliche Rezession Europas, Faschismus in Portugal und Italien sowie die Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland sind nur einige Faktoren, die ihren Teil zum Scheitern der Republik durch den Aufstand des Militärs unter Führung General Francisco Francos am 18.07.1936 beitrugen (Alvárez, 1995).

Für das gesamte spanische Volk, alle Bereiche der Gesellschaft und somit auch für das Bildungssystem hinterließen der Bürgerkrieg (1936–39) und die darauffolgende Regierungszeit Francisco Francos von 1939 bis 1975 einen tiefen Einschnitt im kollektiven Gedächtnis. Dabei diente das Bildungssystem Francisco Franco lediglich als ideologisches Übertragungswerkzeug. „Bildung und Erziehung im Sinne der katholischen Moral und des katholischen Dogmas, verpflichtender Religionsunterricht in allen Schulen und das Recht der Kirche auf Inspektion der Bildung in allen Bildungseinrichtungen“ (Negrín, 2004, 5) kennzeichneten das Bildungssystem zur Zeit Francos. Er brach mit allen fortschrittlichen Bemühungen der vorangegangenen Republik, innovative pädagogische Methoden und eine Verbesserung des intellektuellen Niveaus der Bildung zu erwirken. Zudem wurde die gleichzeitige Beschulung von Mädchen und Jungen verboten und Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft durch Elitenbildung verschärft: Das Abitur wurde ausschließlich für die Eliten eingeführt (ebd.).

Auslöser für die Reform des Schulsystems im Jahr 1970 können in diversen Veränderungen des organisationalen Feldes der „Förderbedürftigkeit“ in der Schule gefunden werden. Dabei handelte es sich nicht um ein einzelnes revolutionäres Ereignis, ein „second order change“, das oder der den Wandel hervorrief, sondern um eine reaktive Sequenz, um inkrementellen Wandel in Form gesellschaftlicher Veränderungen, der die Erneuerung des Schulsystems erforderte.

Exogen ist dabei der wirtschaftliche Aufschwung Spaniens seit dem „Stabilisierungspakt“ im Jahr 1959 relevant, der von der Regierung Francos eine internationale Öffnung und die damit einhergehende Annäherung an Inhalte und Ziele von Organisationen wie den UN und der UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur) erforderte (Capitán, 2002; Nohlen & Hildenbrand, 2005). Inhalte dieses Paktes waren „1. Die Abwertung der Peseta zur Exportunterstützung, 2. Die Lockerung von Importbeschränkungen, 3. Die Anziehung von Auslandsinvestitionen (Freiheit des Gewinntransfers ins Ausland) und 4. Die Gewährung von Devisenfreiheit“ (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 22). Die Reaktion des Staates auf die plötzliche und grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Bedürfnisse im Rahmen des Bildungswesens infolge des „Wirtschaftswunder[s]“ waren zahlreiche Versuche der schrittweisen Reform des Bildungswesens bis in das Jahr 1965, die jedoch keine grundlegende Lösung für die Problematik der fehlenden Chancengleichheit und der mangelnden Qualität des Bildungssystems brachten. Damit wurde man der hohen Nachfrage nach Fachkräften für die prosperierende spanische Wirtschaft nicht gerecht (ebd.).

Auf Grundlage des „Weißbuchs der Bildung“ (Capitán, 2002, 366), das zum einen aus einer Vorstudie über die Mängel des Bildungssystems in den 1960er-Jahren und zum anderen aus der Überarbeitung des Moyano-Gesetzes bestand, sollte bereits während der Diktatur Francos das Bildungssystem reformiert werden. Hintergrund dafür war die Tatsache, dass die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen die Aufrechterhaltung dieses Gesetzes aus dem Jahre 1857 nicht mehr zeitgemäß erscheinen ließen. Unter anderem wurde erst im Jahr 1964 die erste Ausbildung für Sonderpädagog*innen eingeführt, um dem Mangel an Lehrkräften, Lerninhalten und Methoden entgegenzuwirken (Pohl, 2005). Trotz dieser Maßnahme zur Erhöhung der Anzahl spezialisierter Lehrkräfte mangelte es weiterhin an Lehrkräften sowie Sonderschulen. Ferner fand die Unterbringung von Schüler*innen mit Behinderung in Sonderschulen nur eingeschränkt statt (ebd.).

Als weiterer endogener Auslöser für die Notwendigkeit der Reformation des Schulsystems ist die Bildungsexpansion von 100 % der Schülerschaft im Primarschulbereich im Zeitraum von 1961 bis 1967 anzusehen, die insbesondere in der Tatsache begründet war, dass der Schulbesuch als wesentliches Kriterium des sozialen Status angesehen wurde (Cienfuegos, 1999).

Zusammenfassend sind folgende exogene und endogene Auslöser für den Wandel des Schulsystems bereits während der Diktatur Francos festzuhalten: die internationale (wirtschaftliche) Öffnung durch den Stabilisierungspakt im Jahr 1959 sowie das Wirtschaftswunder, wodurch einerseits die Regierung unter Handlungsdruck geriet, sich jedoch andererseits auch die Bedeutung von Bildung als Kriterium des sozialen Status in der spanischen Gesellschaft veränderte. Dies führte in der Folge zu einzelnen Anpassungen des Bildungssystems bis 1965 – bedeutende Effekte blieben hingegen aus. Darüber hinaus erforderte die Bildungsexpansion (1961–1967) eine Reform des Bildungssystems, ebenso wie die Ergebnisse der Studie für das „Weißbuch der Bildung“, die eine Überarbeitung des Moyano-Gesetzes von 1857 forderte. Daneben entsprang vonseiten der Zivilgesellschaft eine Protestbewegung gegen die Situation des Bildungssystems, insbesondere gegen die Hochschulbildung (ebd.).

Das Schulsystem bestand bis zu diesem Zeitpunkt aus einer Primarschule, die ihre Schülerschaft bis zum Ende der Schulpflicht mit 14 Jahren in zwei Gruppen aufteilte: eine, die auf die Sekundarschule wechseln durfte, und eine zweite, die auf der abgewerteten Primarschule verblieb (Chocarro de Luis, 2016).

Seit 1820 gab es die erste Schule für Blinde, gegründet von José Ricart. Das Moyano-Gesetz von 1857 legte die Bildung zwischen dem sechsten und neunten Lebensjahr für gehörlose und blinde Schüler*innen in speziellen Schulen rechtlich fest. Die Regierung sollte gewährleisten, dass in jedem Bezirk mindestens eine solche öffentliche Schule eingerichtet wird (ebd., 165; Guerrero & Cebrián, 1999, 313). In Ansätzen entstand damit ein separates sonderpädagogisches System für Menschen mit sensorischen Beeinträchtigungen, dessen exkludierender Charakter durch das folgende Bildungsgesetz noch während der Diktatur Francos nicht aufgehoben wurde, obgleich dieses als fortschrittlich bezeichnet wird (ebd.).

Dieses „Ley General de Educación“, das 1970 in Kraft trat, wird von Capitán (2002) als „(...) erster Schritt hin zu einer demokratischen und fortschrittlichen Bildungspolitik im modernen Spanien“ bezeichnet (Capitán, 2002, 366). Der Bildungsminister im damaligen Zeitraum (1968–1973), José Luis Villar Palasí, verfolgte mit dem Gesetz ebenjenes Ziel eines „modernen Bildungssystems“ innerhalb des autoritären Regimes Francos (ebd.).

Der offizielle Titel „Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa“ („Allgemeines Bildungsgesetz und Gesetz zur Finanzierung der Bildungsreform“) (Medina, 2004, 603) lässt bereits vermuten, dass es sich bei diesem Gesetz nicht „nur“ um ein reines Bildungsgesetz handelte. Um diese umfassende Reform finanzieren zu können, sollten an unterschiedlichen

Stellen Steuern eingeführt oder erhöht werden. Diese Klausel wurde jedoch vom Finanzausschuss der Cortes Generales³² abgelehnt und die betreffenden Absätze wurden aus dem Gesetz gestrichen. Damit stellte sich die Umsetzung der Reform von Anfang an als außerordentlich schwierig dar (Alvárez, 1995). Die in diesem Gesetz festgelegte Struktur des allgemeinen Bildungssystems bestand bis 1985, bis zu der ersten großen Bildungsreform nach der Diktatur.

In der Präambel des Gesetzes von 1970 wird vor dem Ziel der Demokratisierung der Bildung die aktuelle Situation Spaniens wie folgt beschrieben: „(...) 15 Mio. Einwohner, davon 75 % Analphabeten, 2,5 Mio. Tagelöhner auf dem Land und 260 000 in Armut lebende Personen, eine vorindustrielle Wirtschaftsstruktur, in der kaum einige wenige vereinzelte Versuche der Industrialisierung zu vermerken sind“ (LGE, 1970, 12526). Dieser Auszug unterstreicht, wie wenig Bedeutung der Schulbildung für das damalige Erwerbsleben der Menschen beigemessen wurde.

Vor diesem Hintergrund sowie der andauernden Bildungsexpansion aufgrund des genannten Wertewandels sind die Ziele, die in diesem Gesetz von 1970 benannt werden, beachtlich. „Bildungsbeteiligung für das ganze spanische Volk“, das Bildungssystem soll allen gleiche Bildungschancen ermöglichen, es soll von „Einheitlichkeit“ und „Flexibilität“ geprägt sein und in der Lage sein, die maximalen Fähigkeiten aller und jede*s/r einzelnen Spanier*in zu entwickeln (Medina, 2004, 606). Die Allgemeine Grundbildung soll verpflichtend und kostenlos für jede*n spanische*n Bürger*in sein, Diskriminierung abbauen und die Basis für Chancengleichheit in der Bildung darstellen (LGE, 1970, Prada, 2014). Letzteres wird im Folgenden konkretisiert: „Alle sollen die gleichen Bildungsmöglichkeiten haben, ohne Einschränkungen, abgesehen von der Fähigkeit des Lernens, soll ein Bildungssystem etabliert werden, das sich durch seine Einheit, Flexibilität und Beziehungen auszeichnet“ (ebd.).

In Bezug auf die regulative Dimension von „Förderbedürftigkeit“ scheint dieser Absatz von entscheidender Bedeutung, da er präzisiert, dass bereits vor Ende der Diktatur Francos die Chancengleichheit im Bildungssystem und insbesondere die Anpassung des Systems an die Bedürfnisse und Fähigkeiten einer jeden einzelnen spanischen Bürger*in rechtlich festgelegt wurde.

Doch die Einschränkung dieser Aussage findet sich in Artikel 15.1: Die achtjährige allgemeine Grundbildung, sollte „grundsätzlich für alle gleich und – soweit möglich – an die Fähigkeiten und Kapazitäten eines jeden Einzelnen angepasst sein“ (LGE, 1970, 12527). Wie das Schulsystem während des LGE aufgebaut war, ist Tabelle 8 zu entnehmen; der Aufbau des aktuellen spanischen Bildungssystems findet sich im Anhang VII.

Tab. 8: Aufbau des Schulsystems (LGE 1970, in Art. 13.2)

Bildungsstufe	Aufbau	Alter	Merkmale
Vorschulische Bildung (Art. 13.2) (freiwillig)	1. Kindergarten: 2–3 Jahre, bis zum 5. Lebensjahr 2. Vorschule: 4–5 Jahre		
Allgemeine Grundbildung (Art. 15)	1. 6–10 Jahre 2. 11–13 Jahre. (Art. 15.2)	8 Jahre, 6–13 Jahre	Nach 1. Etappe Evaluation des Fortschritts, in 2. Etappe Tests (Art. 19.2)

32 Die Cortes Generales sind in der Verfassung von 1978 verankert, bestehen aus dem Senat und dem Kongress und bilden damit das spanische Parlament (Cortes Generales, 2019; Nohlen & Hildenbrand, 2005).

Bildungsstufe	Aufbau	Alter	Merkmale
Bzgl. Sonderpädagogik			Schüler*innen, die sonderpädagogische Förderung erhalten, werden versetzt, erhalten unterstützende Fördermaßnahmen (Art. 19.3)
Am Ende der allgemeinen Grundbildung: Zeugnis. Die Schüler*innen, die die Ziele nicht erreicht haben erhalten einen Beschulungsnachweis (Art. 20.1 und 20.2). Mit letzterem ist der Zugang zu Schulen der beruflichen Ausbildung möglich, ersteres ermöglicht zusätzlich den Zugang zur Abiturstufe. (Art. 20.3)			

In diesem Bildungsgesetz waren Maßnahmen für Schüler*innen, die eine besondere „Förderbedürftigkeit“ aufwiesen, bereits gesetzlich verankert. Am Ende der Pflichtschulzeit erhielten jedoch nur die Schüler*innen, die die Bildungsziele erreicht hatten, ein Zeugnis. Alle anderen bekamen ein sog. Beschulungszertifikat, mit dem kein Zugang zur Abiturstufe möglich war.

Artikel 49–53 des LGE regelt die Rolle der *Educación Especial*, der Sonderpädagogik, ab 1970 in Spanien, die für förderbedürftige Schüler*innen verantwortlich war. Artikel 49.1 formuliert als Ziel der Sonderpädagogik, allen „deficientes e maldaptados“, also sog. „Behinderten/Mangelhaften“ und „schlecht Angepassten“, durch entsprechende Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen die „Inkorporation“ in das soziale Leben und das Arbeitsleben zu ermöglichen. Dies soll ihnen erlauben, für sich selbst sorgen zu können und sich für die Gesellschaft nützlich zu fühlen. Besonders hervorgehoben werden in Artikel 49.2 hochbegabte Schüler*innen, deren Fähigkeiten zum Wohle der Gesellschaft und für sich selbst bestmöglich gefördert werden sollen (LGE, 1970).

In Artikel 50 wird der Prozess der Diagnostik von Schüler*innen, die Sonderpädagogik in Anspruch nehmen müssen, beschrieben, an dem verschiedene Personen beteiligt sind: „servicios médico-escolares“, „orientación educativa y profesional“, „profesorado“ – insbesondere Vorschullehrkräfte und Pflichtschullehrkräfte – gemeinsam mit „Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y Centros especializados“. Diese entscheiden über den Grad der „Förderbedürftigkeit“, dessen Kontinuum bzw. Differenzierung lediglich im Kontext der Beschulungsformen in Artikel 51 geringfügig ausgeführt wird. So werden Schüler*innen, für die es „absolut notwendig“ ist, in speziellen Zentren unterrichtet. Für „leichte Defizite“ sind separate Beschulungsformen in den öffentlichen Regelschulen vorgesehen. Diese exkludierenden Maßnahmen gelten laut Artikel 53 ausdrücklich nicht für Schüler*innen mit Hochbegabung. Deren Beschulung erfolgt in Regelschulen, wo sie individuell so gefördert werden sollen, dass sie über das Durchschnittsniveau hinaus ihre bestmöglichen intellektuellen Fähigkeiten entwickeln. Verantwortlich für die Zielsetzung, Strukturen, Dauer, Programme und die Festlegung der Grenzen der Sonderpädagogik, die an jede*n Schüler*in angepasst werden, ist das damalige Bildungsministerium gemeinsam mit den dafür verantwortlichen Abteilungen (LGE, 1970). Die hier regulativ formulierte und inhaltlich normative Dimension der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen wurde zwar bis 1985 nicht vollständig umgesetzt, kann aber dennoch als Ursprungspunkt für weitere Entwicklungsschritte innerhalb des spanischen Schulsystems angesehen werden, da es die erste grundlegende Überarbeitung des bis dahin gültigen Moyano-Gesetzes darstellte (ebd.). Die mangelhafte Umsetzung dieser Bildungsreform spiegelt dabei gleichzeitig die politische Unsicherheit der damaligen Zeit wider. Darüber hinaus zeigt die Entwicklung bis 1975 auf der einen Seite eine Veränderung der kulturell-kognitiven Dimension

bzgl. Bildung allgemein, die einen bedeutenden Stellenwert erhielt, ebenso wie die Formulierung der Bildungsziele im LGE, wie z.B. die Gewährleistung der Bildungsbeteiligung aller sowie die maximale Förderung der Fähigkeiten eine*s/r jeden Einzelnen. Auf der anderen Seite lassen sich jedoch normative Einschränkungen auf organisationaler Ebene feststellen, die in der Verantwortung des (nationalen!) Bildungssystems liegen.

Ausgehend von der These Fends (2008a), Politik nutze das Bildungssystem, „um ihre Form der Herrschaft zu sichern“ (ebd., 45), lässt sich an dieser Stelle hinterfragen, wie diese – zumindest auf den ersten Blick – fortschrittlich formulierten Ziele eines Bildungssystems mit dem Jahr 1970, d.h. mit einer Diktatur und deren Zielen und Herrschaftsvorstellungen, vereinbar sind. Doch auch Francisco Franco konnte sich den bereits ausgeführten gesellschaftlichen Veränderungen in diesen Jahren nicht entziehen, die ebenso die regulative Säule des Bildungssystems beeinflussten. Neben den bereits genannten Faktoren spielte die dringend notwendige Internationalisierung Spaniens eine entscheidende Rolle. Die wirtschaftliche Öffnung Spaniens seit dem o.g. „Stabilisierungspakt“ von 1959, der das Gegenteil der bis dahin vorherrschenden Autarkiepolitik Francos darstellte und die „Integration der spanischen Wirtschaft in die Weltwirtschaft“ fokussierte, die damit einhergehende, stetig wachsende Internationalisierung sowie der Wechsel von einem „Agrarstaat zu einem Industriestaat“ hatten nach und nach auch tief greifende gesellschaftliche Veränderungen zur Folge (Nohlen & Hildenbrand, 2005). Die katholische Kirche, die bis dahin enormen Einfluss auf das Bildungssystem hatte (Bernecker, 2014), kritisierte Francos Umgang insbesondere mit der Arbeiterklasse und entsagte ihm schlussendlich die Unterstützung seines autoritären Systems. Darüber hinaus waren die konservativen Werte des katholisch-autoritären Spanien nicht mehr mit der modernen und weitgehend säkularisierten Gesellschaft vereinbar, für die die Studentenbewegung in den 1960er-Jahren symptomatisch zu sein schien. Ferner lehnte die spanische Gesellschaft staatliche Institutionen zunehmend ab (ebd.).

Bernecker (2014) fasst die letzten Jahre der Diktatur Francos folgendermaßen zusammen:

Zur innenpolitischen Krise, deren sichtbarste Anzeichen die Meinungsverschiedenheiten im regierenden Lager, wiederholte Kabinettsumbildungen, das Anwachsen der Opposition, die Zunahme des Terrorismus (...) und die immer deutlicher wahrnehmbare Unfähigkeit der Regierung zum Aufzeigen politischer Lösungen waren, gesellte sich eine wirtschaftliche Krise, die die letzten anderthalb Jahre der Franco-Ära ökonomisch überschattete: Das Jahr 1974 markierte das Ende einer Entwicklungsphase der spanischen Wirtschaft (...).“ (ebd., 205, 206 in Bezug auf Muñoz et al., 1974)

Eine weitere Ursache für den Einbruch der spanischen Wirtschaft waren der Anstieg der Erdölpreise und die zunehmende Wettbewerbsfähigkeit der Schwellenländer (Nohlen & Hildenbrand, 2005). Diese Ereignisse führten dazu, dass die „Herrschaftsbasis des autoritären Regimes“ bereits Anfang der 1970er bröckelte (s. hierzu Alvarez, 1995; Merkel, 2010; Bernecker, 2014) und Franco – auch vor dem Hintergrund einer Erkrankung – für die Zeit nach seinem Tod politisch vorsorgen musste. So bestimmte er im Juli 1971 Juan Carlos als seinen stellvertretenden Staatsoberhaupt und ein Jahr später auch als Nachfolger. Am 20.11.1975 verkündete Ministerpräsident Arias den Tod Francos (Bernecker, 2014).

Diese Entwicklungen im relationalen System der (Innen-)Politik, der Wirtschaft und in den genannten weiteren gesellschaftlichen Bereichen des organisationalen Feldes der Schule können insgesamt betrachtet als endogene und exogene Auslöser dieses inkrementellen Wandels auf Ebene der allgemeinen Bildung identifiziert werden. Dabei sind die Ziele des Bildungsgesetzes LGE von 1970 zwar fortschrittlich, gleichzeitig jedoch stabilisierte das Gesetz das bereits vorhandene Sondersystem für eine bestimmte Gruppe förderbedürftiger Schüler*innen. Einen weiteren Hinweis

auf diese institutionelle Reproduktion der bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts existierenden Sondereinrichtungen liefert das Königliche Dekret 1151/1975, das im Bundesgesetzblatt (Boletín Oficial del Estado; i.F. BOE) Nummer 123 vom 03.06.1975 veröffentlicht wurde. Hierin wird die Gründung des Nationalen Instituts der Sonderpädagogik beschlossen, das zum Ziel hatte, „Personen, die unter Defiziten oder mangelndem Anpassungsvermögen leiden, durch die adäquate schulische Förderung auf ihre Eingliederung in das soziale Leben und – im Rahmen des Möglichen – in das Arbeitsleben vorzubereiten“ (Ministerio de Educación y Ciencia (i.F. MEC), 1975, 11769). Weitere Aufgaben waren die Inspektion und Koordination der staatlichen und nicht staatlichen sonderpädagogischen Einrichtungen (Art. II, A, Abs.7), das Vorschlagen der Kriterien zur Identifikation von Schüler*innen, die besonders förderbedürftig sind (Art. II, A, Abs.8) sowie die Anpassung der notwendigen Maßnahmen vor Ort und der Diagnostik für diese Schülergruppe (Art. II, A, Abs.9) – vor dem Hintergrund der Integration und zur Überwindung der Defizite (Art. I, Abs.2). Außerdem sollte dieses Institut den Nationalen Plan für sonderpädagogische Schulen (1978) im Rahmen von Pilotschulen elaborieren sowie einerseits den Ausbau sonderpädagogischer Schulen fördern und andererseits die Bildung von sog. speziellen Übergangsklassen in Regelschulen fördern, um die Integration der Schüler*innen zu gewährleisten (Art. II, D, Abs.14–17). Der Ausbau des Sondersystems für bestimmte Schüler*innen mit dem expliziten Ziel der Integration wurde damit rechtlich festgelegt und legitimiert (MEC, 1975).

Politisch fanden in der Zeit nach dem Tod Francos zähe Aushandlungsprozesse um die folgende Regierung zwischen den Lagern der alten frankistischen Herrschaftseliten und der Regimeopposition statt. Dies war notwendig, da nach dem Tod Francos nicht etwa das autoritäre Regime zusammenbrach, sondern die Regimeeliten weiterhin Posten wie z.B. den „staatlichen Zwangsapparat (Armee, Polizei, Sicherheitsdienste, politische Justiz, Verwaltung)“ (Bernecker, 2014, 178) besetzten und somit der gesellschaftlichen Abkehr von autoritären Strukturen hin zur Modernität und Internationalität entgegenstanden.³³ Der König und die politisch Verantwortlichen standen vor der Frage, ob mit dem Franquismus gebrochen werden sollte, wie es die Opposition forderte, oder ob eine Kontinuität des Systems – mit geringfügigen Korrekturen – erhalten bleiben sollte, wie es die Rechten verlangten. Der König mitsamt der Regierung entschied sich für eine Vereinigung von Kontinuität und Wandel, für den Diskurs und die gemeinsame Einigung auf Reformen. Der Anfang der Transición (Übergang – von der Diktatur zur Demokratie) war das Ergebnis dieses Dialogs und stellte einen Kompromiss in Form eines systematischen Übergangsprozesses von der Autarkie zur Demokratie dar, dessen genauer Inhalt erst verhandelt werden sollte. Diese Verhandlungen waren mit der demokratischen Verfassung im Jahr 1978 abgeschlossen und ließen in dieser Zeitspanne weder außenpolitische Reaktionen auf die Wirtschaftskrise noch eine Umsetzung des Bildungsgesetzes von 1970 zu (ebd.).

Als gesellschaftlich – insbesondere für die Vergangenheitsbewältigung der Diktatur Francos bis in die heutige Zeit hinein – bedeutsam gilt die „Generalamnestie von 1977“, die von allen damaligen Parteien verabschiedet wurde und vor dem Hintergrund eines „Neuanfangs ohne historische Belastungen“ als notwendig angesehen wurde. Besonders anzumerken sind die Amnestie der politischen Gefangenen und die Garantie der Strafflosigkeit für Gewalttäter beider Lager. Zudem sollten „heikle Fragen“ nach Verantwortung und Schuld aus der politischen Debatte herausgehalten werden (Bernecker, 2004).

33 Im Rahmen dieser Arbeit wird aufgrund der Komplexität auf den Anspruch einer allumfassenden Analyse der Transición verzichtet, da der Fokus auf der Bedeutung für das Bildungssystem liegt. Im Zuge dessen sei jedoch u.a. auf einen Artikel von Bernecker (2004) verwiesen, der sich mit den Schwierigkeiten, der unterschiedlichen Deutung und der Kritik an dieser Übergangsphase beschäftigt (ebenso wie Bernecker, 2014).

1978: Die neue Verfassung – Spanien als konstitutionelle Monarchie

Dieser Versuch der Vergangenheitsbewältigung durch die „Generalamnestie“ bis 1977 – während der Wirtschaftskrise und kurz vor den Gründungswahlen im Juni 1977, bei denen Adolfo Suárez González (Ministerpräsident 1977–1981), der von König Juan Carlos I. nach dem Scheitern von Arias Navarro 1976 als Premier eingesetzt wurde und mit der bürgerlichen Zentrumsunion (Unión de Centro Democrático; i.F. UCD) die relative Mehrheit von 34,6% erreichte (Bernecker, 1988; Nohlen & Hildenbrand, 2005; Merkel, 2010) – verzögerte lange Zeit die juristische Verfolgung und gesellschaftliche Aufarbeitung der Kriegsverbrechen während der Franco-Diktatur (Bernecker, 1988). Nichtsdestotrotz ist die Amnestie als ein Baustein im Prozess der Demokratisierung³⁴ Spaniens anzusehen, da die Neubildung der Regierung des Landes (mit den vier im Parlament vertretenen Parteien) durch das „Gesetz über die politische Reform“ (Bernecker, 1988) und schließlich die Verabschiedung der Verfassung im Jahr 1978 ohne diese Vereinbarung nicht denkbar gewesen wären.

Die konfliktbehafteten Aushandlungsprozesse über die Inhalte der Verfassung hatten zur Folge, dass der Konsens letztlich von nahezu allen Mitgliedern des Parlaments vertreten wurde und somit von den nun demokratisch legitimierten „Cortes Generales“ (dem Parlament) angenommen wurde. Abgesehen von der Tatsache, dass einer der Hauptkonflikte zwischen den Rechten und den Linken, die Frage nach einem Zentralstaat oder nach regionalen Autonomien, zu diesem Zeitpunkt vertagt wurde (Merkel, 2010), ist diese Verfassung auch für den Bereich der Bildung entscheidend. Die Worte des Königs Juan Carlos I., „dass die Verfassungsartikel das Recht eines jeden Bürgers widerspiegeln müßten (sic!)“ (Bernecker, 1988, 225), fanden während der lange andauernden Aushandlungen um die Inhalte Berücksichtigung und nahmen starken Einfluss auf die spanische Verfassung. Welche Konsequenzen hatte dies für den Bereich der Bildung?

Die demokratische Verfassung Spaniens trat am 29.12.1978 in Kraft und stellt einen entscheidenden Schritt der Demokratisierung des Landes dar. In Artikel 1 Absatz 1 wird Spanien als „sozialer und demokratischer Rechtsstaat“ festgelegt und die „politische Struktur“ erstmals in Artikel 1 Absatz 3 als „parlamentarische Monarchie“ bestimmt (Constitución Española 29 de diciembre de 1978, 3). Bemerkenswert sind die mit der Verfassung ausgesprochene „Trennung von Kirche und Staat“ sowie die Grundlage für das 1981 erlassene „Ehescheidungsgesetz“, wogegen heftige Proteste aufloderten (Bernecker, 1988, 227).

Den Anfang bzw. nach Capitán (2002) die – 1970 durch das „Ley General de Educación“ begonnene – Fortsetzung fand die Demokratisierung des Bildungssystems im Rahmen der spanischen Verfassung 1978. Mehrere Artikel normieren das Bildungswesen auf allen Ebenen. Insbesondere Artikel 27 Absatz 1–10 beschreibt die Prinzipien für den Bereich der Bildung, die auf nationaler Ebene festgelegt wurden.³⁵ Inhaltlich geht es um „das Recht auf Bildung“ für alle, die „Anerkennung der Unabhängigkeit des Schulwesens“ (Abs.1), um das Ziel der „ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit“ (Abs.2) sowie um die Unterstützung der Eltern in der „religiösen und moralischen“ Bildung ihrer Kinder (Abs.3). Absatz 4 legt fest, dass die Grundbildung verpflichtend und kostenlos ist, Absatz 5 garantiert „das Recht auf Bildung für alle, mittels eines allgemeinen/

34 Die Demokratisierung Spaniens begann nur zwei Tage nach dem Tod Francos am 22.11.1975 mit der Vereidigung Juan Carlos I. als König Spaniens (auf Empfehlung Francos), der bereits in seiner Antrittsrede eine „größere Partizipation der Bürger und eine Demokratisierung des Systems“ in Aussicht stellte (Bernecker, 1988; 2004).

35 Anmerkung der Autorin: Vor dem Hintergrund der Fokussierung auf die schulische Bildung wird auf die wörtliche Übersetzung eines jeden Absatzes ebenso wie auf die Ausführung von Absätzen verzichtet, die nicht direkt das Thema betreffen, wie z.B. die Artikel, die Capitán (2002) abgesehen von Artikel 27 im Zuge der Erläuterung der Geschichte der Bildung erwähnt.

generalisierten Bildungsprogramms“, an dem alle betroffenen Bereiche aktiv beteiligt werden. Absatz 8 bestimmt die Überwachung und amtliche Prüfung des Bildungswesens durch „öffentliche Organe“, um die Ausführung der Gesetze zu garantieren. Schließlich legt Absatz 9 fest, dass „die öffentlichen Organe“ den Lehranstalten helfen, um die geforderten Bedingungen zu erfüllen, „die das Gesetz festsetzt“ (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 1978, 6). Artikel 27 Abs. 5 (s.o.) sowie Kapitel 2 Artikel 14, der festlegt, dass alle Spanier*innen unabhängig von „Herkunft, Rasse, Geschlecht, Religion, Meinung oder anderen persönlichen oder sozialen Bedingungen oder Umständen“ vor dem Gesetz gleich sind (ebd., 4), sind für das Verständnis von Diversität in der spanischen Gesellschaft und im Schulsystem bedeutend. Artikel 49 betont den Umgang mit „Behinderten“ (disminuidos): „Die öffentlichen Organe stellen eine Politik der Vorsorge, Rehabilitation und Integration der physisch, sensorisch und psychisch Behinderten sicher, die besondere Aufmerksamkeit benötigen (...)“ (ebd., 18). Diese Klassifikation und Einteilung von Menschen mit Behinderung findet sich im Folgenden in vielen Gesetzestexten wieder.

Im Jahr des Inkrafttretens der Verfassung veröffentlichte das Nationale Institut der Sonderpädagogik den Nationalen Plan der Sonderpädagogik, in dem die Integration förderbedürftiger Schüler*innen in die Regelschule als Ziel aller sonderpädagogischen Maßnahmen benannt wurde. Die Prinzipien der Integration, die in diesem Nationalen Plan der Sonderpädagogik – der empfehlenden Charakter hatte – beschrieben wurden, wurden in ähnlicher Formulierung 1985 in die Bildungsgesetzgebung übernommen (Instituto Nacional de Educación Especial, 1978):

1. Prinzip der *Normalisierung der Dienste* (de los servicios): durch das

A) *Prinzip der schulischen Integration*: Die sonderpädagogische Unterstützung soll in Regelschulen und nur in unausweichlichen Fällen in speziellen Einrichtungen stattfinden, mit dem Ziel, die Schüler*innen wieder in die Regelschulen zu integrieren (ebd., 4). Hierzu muss das Regelschulsystem flexibler gestaltet werden, um sich an die Fähigkeiten der Schüler*innen anpassen zu können. Entsprechend schlägt der Plan vier graduelle Alternativen der Integration vor:

1. *Vollständige Integration*: für folgende als Förderbedürftigkeiten definierte Ursachen, die korrigiert bzw. kompensiert werden können: Verhaltensstörungen, Entwicklungsverzögerungen, leichte physische Schwächen/Mängel, Mangel bzw. Insuffizienz an Anreiz, Motivation etc. (ebd., 5)
2. *Kombinierte Integration* in Regelschulen und Sondereinrichtungen für Schüler*innen, die in einem Fach wie z.B. Sprache oder Mathematik Schwierigkeiten haben und dafür nur für dieses eine Fach außerhalb der Klasse sonderpädagogische Unterstützung benötigen (ebd.)
3. *Partielle Integration* in speziellen Klassen für Schüler*innen, die der Regelbeschulung nicht folgen können, jedoch bei anderen schulischen Aktivitäten partizipieren sollen (ebd.)
4. *Spezielle Einrichtungen* der Sonderpädagogik als außergewöhnliche Maßnahme für Schüler*innen, für die die partielle Integration nicht möglich ist (ebd.)

Im Rahmen des Nationalen Plans der Sonderpädagogik schlagen die Expert*innen darüber hinaus folgende Verteilung vor: 70 % der Plätze der Sonderpädagogik werden innerhalb der Regelschulen bereitgestellt, das Verhältnis von Sonderklasse zu Regelklassen beträgt 1:8. Zudem werden 30 % der Plätze der Sonderpädagogik in speziellen Einrichtungen vergeben.

B) *Sektorisierungsprinzip der Förderung*: Zusammengefasst werden hier die Ebenen, Themen und Zuständigkeiten der Förderung der Schüler*innen sowie die dezentrale Ressourcenverteilung festgelegt. Besonders relevant ist die Bildung eines multiprofessionellen Teams für die Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen.

2. *Prinzip der Individualisierung des Schulsystems*: Hier wird die Förderung funktionalistisch in Zirkel eingeteilt: multiprofessionelles Team, die Familien mit besonderer Betonung der Mutter sowie die Interaktion zwischen dem/der Schüler*in und der Lehrkraft, was als entscheidendes Qualitätsmerkmal in Bezug auf die Integration hervorgehoben wird (ebd., 7). „Die Individualisierung des Bildungssystems repräsentiert die konkrete Kristallisierung des Prinzips der Integration. Die Sonderpädagogik sollte so wenig ‚speziell‘ wie möglich und die Regelbeschulung so individuell wie möglich sein“ (ebd., 8).

Diese vier Prinzipien der Integration – 1. die Normalisierung der Unterstützung, 2. die schulische Integration, 3. die Strukturierung der Maßnahmen und Zuständigkeiten und 4. die Individualisierung des Bildungssystems – wie sie bereits 1978 vom Nationalen Institut für Sonderpädagogik formuliert wurden, finden sich einige Jahre später im *Gesetz zur sozialen Integration von Behinderten* (Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (i.F. LISMI)) als gesetzliche Grundlage auf nationaler Ebene wieder (Jefatura del Estado, 1982), ebenso darauffolgend im Nationalen Gesetz zum Recht auf Bildung im Jahr 1985 (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio del Derecho a la Educación (i.F. LODE)), das als Beginn des Übergangs zur schulischen Inklusion in Spanien beschrieben wird (Martínez, de Haro & Escarbajal, 2010; Fernández Gálvez, 1999). In dieser Phase der Transition, des Übergangs zu einem demokratischen Bildungssystem, wurde in Spanien der Grundstein für das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ gelegt, wie es bis dato – in modifizierter Art – weiter besteht. Prada (2014) beschreibt diese Phase als gewinnbringend für marginalisierte Gruppen der Gesellschaft wie Frauen, Migrant*innen und Menschen mit Behinderung, da die Zugänge zur Bildung und das Prinzip der Chancengleichheit rechtliche Verankerung fanden.

Diese Phase wurde politisch seit 1982 durch die erste regierende sozialistische Arbeiterpartei Spaniens, die Partido Socialista Obrero Español (i.F. PSOE) mit Felipe González Márquez als Ministerpräsident (1982–1996) und das für das Schulsystem zuständige Ministerium für Bildung und Ausbildung (Ministerio de Educación y Formación Profesional³⁶) als wichtige Akteure dieses Prozesses maßgeblich mitgestaltet. Die Bildungsminister, die der regierenden Partei angehören, haben in Spanien entsprechend der Länge der Wahlperiode von vier Jahren die Möglichkeit, Gesetze zu verändern. Zwischen 1982 und 1996 stellte die PSOE fünf Bildungsminister, die eine Vielzahl an Gesetzen und Verordnungen bzgl. der Demokratisierung des Schulsystems erlassen haben. Insgesamt ist die Epoche der PSOE darüber hinaus durch die Stabilisierung der Demokratie, wirtschaftlichen Aufschwung und eine internationale Öffnung gekennzeichnet, die mit dem Beitritt in das Atlantische Bündnis (North Atlantic Treaty Organization, NATO) 1982 und schließlich der Integration Spaniens in die EU am 01.01.1986 besiegelt wurde (Nohlen & Hildenbrand, 2005).

Die genannten Reformen bzgl. des Bildungssystems insgesamt (LGE, LODE), die spanische Verfassung 1978 und im Konkreten bzgl. der Analyse des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ das LISMI 1982 als Startpunkt einer Vielzahl von Neuregelungen mit Blick auf die Sonderpädagogik sowie der Königliche Erlass der Regelung der Sonderpädagogik von 1985 (MECD, 1985) formulieren übereinstimmend die schulische Integration als ersten Schritt für die vollkommene gesellschaftliche Integration von Menschen mit physischen, psychischen oder sensorischen Beeinträchtigungen.

³⁶ Bis zur Neustrukturierung der nationalen Ministerien im Juni 2018 das Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, s. Königlicher Erlass 355/2018 de 6 de junio, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-7575 [02.10.2018].

Die Inhalte des Nationalen Plans der Sonderpädagogik wurden im LISMI 1982 rechtlich verankert und damit einklagbar (López, 2013; Pohl, 2005). Bezugnehmend auf Artikel 49 der Verfassung und auf internationale Übereinkommen wie 1971 die Erklärung der Rechte geistig behinderter Menschen und 1975 die Erklärung der Rechte der behinderten Menschen der UN wird hier die Sonderpädagogik als Teil des Regelschulsystems festgelegt, ebenso wie in „unvermeidlichen Fällen“ die Beschulung in Sondereinrichtungen (Art.27) und multiprofessionelle Teams für die sonderpädagogische Unterstützung (Art.28) (MEC, 1985).

Der bereits genannte Königliche Erlass 334/1985 ist besonders hervorzuheben, da es vor dem allgemeinen Bildungsgesetz LODE verabschiedet wurde und direkt einleitend von einem Einstellungswandel bzgl. des sozialen Umgangs mit Menschen mit Beeinträchtigungen die Rede ist, der in zahlreichen Ländern stattgefunden hat und als Konsequenz andere Lösungen mit Blick auf die gesellschaftliche Integration erfordert. Weder dem LGE 1970 noch dem LISMI 1982 sei es gelungen, effektive Maßnahmen für die schulische Integration zu gewährleisten. Daher sei eine weitere rechtliche Grundlage notwendig, um das Ziel, Segregation zu vermeiden und schulische Integration für diese Menschen in Regelschulen zu garantieren, zu erreichen. Dieser Königliche Erlass fasst die Zielgruppe der Maßnahmen auf Grundlage einerseits des LISMI und andererseits ergänzend durch das LGE – wie schon der Königliche Erlass 2639/1982 zur Regelung der Sonderpädagogik (MEC, 1982) – noch weiter: In Artikel 1 ergänzt er die drei genannten Kategorien der Beeinträchtigungen aus dem LISMI (physisch, psychisch, sensorisch) um den Begriff aus dem LGE, die „nicht angepassten“, verhaltensauffälligen Schüler*innen. Darüber hinaus legt er eine Unterstützungsstruktur – geografisch wie auch inhaltlich – fest, an der drei Gruppen auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems beteiligt sein sollen: 1. interdisziplinäre Teams, die pro Schulbezirk eingeteilt sind, 2. sog. Unterstützungslehrkräfte, die für den separaten Unterricht in den Regelschulen zuständig sind, und 3. Expert*innen für spezialisierte und auf den Einzelfall zugeschnittene Teams, bestehend aus „Logopäden, Physiotherapeuten, Psychotherapeuten etc.“ (Guerrero & Cebrián, 1999, 317; MEC, 1985).

In Bezug auf den Gegenstand der „Förderbedürftigkeit“ ist hier der Einfluss des Wandels des Herrschaftssystems im Sinne der zweiten Dimension des Governance-Systems als Teil des organisationalen Feldes bei Scott (2014) zu betrachten. Ein Vergleich der Königlichen Erlasse zur Regelung der Sonderpädagogik 1982 (unter der UCD-Regierung) und 1985 (unter der PSOE-Regierung) ergibt entsprechend deutliche Unterschiede bzgl. des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen. Formulierungen und Zielsetzungen spiegeln den politischen Wechsel in dieser Zeit wider. Federico Mayor Zaragoza, der postfrankistischen Regierung der UCD angehörig, die bis 1982 Spanien regierte, war während der Zeit des ersten Königlichen Erlasses im Jahr 1982 Bildungsminister. Dieser Regierungsphase werden „die Redemokratisierung, die Verfassungsgebung, insbesondere die Einrichtung der Autonomen Regionen und die Verteidigung der jungen Demokratie gegenüber der Bedrohung von rechts“ zugeschrieben (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 256). In diesem Königlichen Erlass wird noch kein Bezug zu internationalen Entwicklungen genommen. Von „extremen Fällen“ ist die Rede, wenn davon gesprochen wird, welche Schüler*innen in speziellen sonderpädagogischen Einrichtungen beschult werden sollen. Die Ziele für die „Behinderten oder Verhaltensauffälligen/Unangepassten“ sind – beziehend auf Artikel 49 der spanischen Verfassung – „eine Politik der Vorsorge, der Behandlung, der Rehabilitation und der Integration von physisch, sensorisch und psychisch Beeinträchtigten“. Der Nationale Plan zur Regelung der Sonderpädagogik findet keine Berücksichtigung (MEC, 1985). Auf regulativer Ebene wird noch ein medizinisch ausgerichtetes Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ skizziert, was im Königlichen Erlass von 1985 unter der Regierung der PSOE weitgehend verschwunden ist. Die Betonung

der Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderungen auf internationaler Ebene im Königlichen Erlass von 1985 veranschaulicht zudem den enormen Einfluss dieses supranationalen Diskurses auf die Ebene des Nationalstaates in dieser Zeit. Diese (inter-)nationale Ebene als Makroebene des Bildungs- und somit des hier interessierenden Schulsystems gilt es entsprechend in Bezug auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen der Berücksichtigung von Diversität im Schulsystem näher zu analysieren, da nach Bernhard (2017 mit Bezug auf Walgenbach & Meyer, 2008) exogene Ursachen für institutionellen Wandel z.B. auch „Veränderungen der Wettbewerbsbedingungen, technologische Innovationen, Kriege, Abschlüsse internationaler Verträge bzw. ihre Veränderung oder auch nur internationale Kooperationen“ (ebd., 85) sein können. Das Ausmaß des Wandels durch internationale Übereinkommen wiederum, also inwiefern Veränderungen innerhalb der historisch gewachsenen nationalen politischen Vorgaben durch internationale Übereinkommen notwendig sind, wird in der Politikwissenschaft als „*goodness of fit*“ (Bernhard 2017, 88; Hervorh.i.O.) beschrieben, was sich auch in Spanien deutlich zeigt.

Arnaiz und Ortiz (1999) sehen bzgl. der „Förderbedürftigkeit“ im Schulsystem insbesondere die Erklärung der Rechte geistig behinderter Menschen (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons) 1971 sowie das Internationale Jahr der Behinderten 1981 als bedeutend für den spanischen Diskurs um „Förderbedürftigkeit“ bzw. in ihrem Fall für die Entwicklung inklusiver Bildung in Spanien an. Die sieben Artikel der Erklärung von 1971 bildeten die Grundlage des Verständnisses von Normalisierung im bereits genannten Nationalen Plan der Sonderpädagogik 1978 in Spanien und auch für den Warnock-Report³⁷ im selben Jahr in England. Dieser hatte mit der Definition der Schüler*innen mit special educational needs (i.F. SEN) im Anschluss wiederum großen Einfluss auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ und die Definition der Zielgruppe ab dem LOGSE (Sánchez & Torres, 2009), auf das im Folgenden konkreter eingegangen wird. Das Internationale Jahr der Behinderten wurde durch die UN 1976 für 1981 beschlossen und mit einem Aktionsplan für Menschen mit Behinderung verbunden, der mit dem Leitsatz „full partizipation“ die Rechte auf ein autonomes Leben stärken sollte. Eine weitere Vereinbarung auf internationaler Ebene bzgl. der Entwicklung inklusiver Bildung und Bildung für Menschen mit Behinderung waren 1975 die Erklärung der Rechte der behinderten Menschen, die erstmals alle Menschen mit Behinderung einschloss und nicht auf eine konkrete Art der Behinderung fokussiert war. Eine Forderung lautete der Schutz vor Diskriminierung von Menschen mit Behinderung, der in Spanien mit dem LODE 1985 ebenfalls regulativ verankert wurde (Guerrero & Cebrián, 1999, 313). Dieses stellte gleichzeitig das erste nationale Bildungsgesetz unter der PSOE-Regierung dar und war bindend für die im Jahr 1983 festgelegten Autonomen Regionen Spaniens. Insgesamt dauerte es bis in das Jahr 2000, bis alle Autonomen Regionen Spaniens die Kompetenzhoheit über das Schulsystem hatten (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 188). Andalusien, als eine der sechs Regionen, die die Kompetenzen für das Schulsystem zu dieser Zeit bereits innehatte (Nohlen & Hildenbrand, 2005), führte als erste Autonome Region die schulische Integration für die Vorschule und die Grundstufe im Schuljahr 1985/86 ein und gewährleistete regulativ verankert für das Schuljahr 1986/87 die Fortsetzung und insbesondere die Ausweitung der Integration (Consejería de Educación, 1986; Guerrero & Cebrián, 1999, 317). Im Gesetzestext finden sich Bezüge auf das LISMI von 1982 und auf den Königlichen Erlass 334/1985, nicht jedoch auf das damals gültige nationale Gesetz des Rechts auf Bildung LODE von 1985. Die internationalen Entwicklungen bzgl. des Rechts auf Bildung von Menschen mit Behinderung hinsichtlich schulischer Integration pass-

37 Für differenzierte Informationen zum Warnock-Report s. Warnock (1978) unter: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [21.04.2019]

ten entsprechend zu den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in den 1970er- und 1980er-Jahren in Spanien, wodurch der Einfluss dieser in der nationalen Bildungsgesetzgebung explizit gemacht wurde. Die internationale Öffnung des Landes spiegelt sich hier auf Ebene des Schulsystems wider.

Auf nationaler Ebene sind in dieser Phase I der demokratischen Transformation zusammenfassend diverse Gesetze und Verordnungen sowie Wechsel der Governance-Regimes (Scott, 2014) für die regulative Säule des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ relevant, die zusammenfassend in Tabelle 9 dargestellt sind.

Tab. 9: Zusammenfassende Darstellung der Entwicklung der Regulative zum Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung.
(kursiv bedeutet, dass darauf während der Analyse nicht ausdrücklich eingegangen wurde, da es keine Relevanz für die Fragestellung hat)

Jahr	Regierung/Gesetz, Verordnung, Dekret	Partei
1970	Allgemeines Bildungs- und Finanzierungsgesetz über die Bildungsreform (04.08.1970, LGE)	
1974–1975	Minister für Bildung und Wissenschaft: Cruz Martínez Esteruelas (03.01.1974–11.12.1975)	
1975	Gründung des Nationalen Instituts für Sonderpädagogik (durch: Dekret 1151/1975 vom 23.05. zur Gründung des Nationalen Instituts für Sonderpädagogik)	
20.11.1975	Tod Francisco Francos und Ende der Diktatur	
22.11.1975	Juan Carlos I. als Nachfolger Francos	
1976–1981	Ministerpräsident: Adolfo Suárez González (05.07.1976– 26.02.1981)	UCD
1978	Nationaler Plan der Sonderpädagogik (erarbeitet vom Nationalen Institut für Sonderpädagogik im Februar 1978)	UCD
1978	Spanische Verfassung (27.12.1978)	
1980	Nationales Gesetz über die Schulen (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, LOECE)	PSOE lehnte den Entwurf ab, da er nicht verfassungskonform war; Inkrafttreten verhindert durch den Staatsstreik und den Wahlsieg der PSOE.
1981–1982	Bildungsminister: Frederico Mayor Zaragoza	UCD
1982	Nationales Gesetz zur sozialen Integration von Behinderten (LISMI) (07.04.1982)	UCD
1982	Königlicher Erlass 2639/1982 über die Regelung der Sonderpädagogik (15.10.1985)	UCD
1982	Nationale Wahlen – erster Wahlsieg der PSOE	
1982	Ministerpräsident: Felipe González Márquez, 28.10.1982–1996 <i>Bildungsminister:</i> 1982–1988: José M. Maravall; 1988–1992: Javier Solana Madariaga; 1992–1993: Alfredo Pérez Rubalcaba; 1993–1995: Gustavo Suárez; 1995–1996: Jerónimo Saavedra Acevedo	PSOE
1985	Königlicher Erlass 334/1985 über die Regelung der Sonderpädagogik (06.03.1985)	PSOE
1985	Nationales Gesetz über das Recht auf Bildung (LODE) (03.07.1985)	PSOE

Endogene und exogene Faktoren sind als Auslöser dieses inkrementellen Wandels zwischen 1970 und 1985 bzgl. „Förderbedürftigkeit“ – hier noch im Verständnis von Behinderung und ergänzt durch Verhaltensstörung/Unangepasstheit – festzuhalten. Der direkte Bezug zum internationalen Diskurs um Menschen mit Behinderung und deren Recht auf Bildung, der sozialen und schulischen Integration sowohl im LISMI als auch im Königlichen Erlass 334/1985 über die Regelung der Sonderpädagogik markiert – zumindest bzgl. der regulativen Säule der „Förderbedürftigkeit“ – die Relevanz internationaler Entwicklungen für die nationale Gesetzgebung.

Die Bedeutung der relationalen Systeme Politik und Wirtschaft sowie die zunehmende Relevanz von Bildung im Allgemeinen wurden im Zuge der Analyse dieser Phase der demokratischen Transformation deutlich. Insbesondere das Ende der Diktatur, die Entscheidung zugunsten einer schrittweisen Transformation der Gesellschaft und politische Verwerfungen speziell bis 1982 standen der Umsetzung der Inhalte des LGE im Weg.

Gleichzeitig sind die Ursachen bzw. Auslöser für eine Infragestellung des Bildungssystems bzw. des gesellschaftlichen Systems bereits in den 1960er-Jahren zu suchen, da hier – wie beschrieben –, bedingt durch die Bildungsexpansion, die internationale Öffnung des Landes und damit verbunden das Wirtschaftswachstum sowie die Qualität der Bildung und auch der Umgang mit „Behinderten und Unangepassten“ – im Sinne funktionalistischer Mechanismen – infrage gestellt wurden und somit die politischen Akteur*innen unter Handlungszwang gerieten. Die bereits erwähnte internationale Öffnung Spaniens 1959 ist dabei als exogener Schock für die institutionelle Reproduktion der „Förderbedürftigkeit“ im Sinne von Behinderung und Aussonderung zu interpretieren. Gleichzeitig sorgen machtbasierte Mechanismen durch die Verhinderung der Kostendeckung um das LGE 1970 dafür, dass die fortschrittlichen Ziele dessen nicht umgesetzt werden können.

Darüber hinaus hatte die internationale Öffnung Spaniens neben Auswirkungen auf die nationale Wirtschaft und das Bildungssystem zur Folge, dass Spanien in den 1980er-Jahren zunehmend mit dem Thema der Immigration konfrontiert wurde (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 148), was sich in der Folge auch in der Bildungsgesetzgebung und bzgl. des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ zeigen wird.

Der politische Wandel hin zur Demokratie auf nationaler Ebene, der durch Reformen und Diskurs vollzogen werden sollte und konfliktreich vonstattenging, hatte großen Einfluss auf den Diskurs um Bildung allgemein, wie die vielen Verordnungen und Empfehlungen in den 1970ern und 1980ern zeigten, aber er führte nicht zum Bruch mit der Maßnahme der Separierung von Schüler*innen. Insbesondere auf normativer Säule wurde durch die Empfehlungen des Nationalen Instituts für Sonderpädagogik, das sich als bedeutender Akteur im Diskurs um die Integration von Behinderten und Nicht-Angepassten herausstellte, regulativ nachgesteuert. Die Inhalte der nacheinander verabschiedeten regulativen Dokumente sind nicht aufeinander aufbauend und konsistent. Der Nationale Plan der Sonderpädagogik des bereits 1975 unter Franco bzw. Martínez Esteruelas als damaligem Minister für Bildung und Wissenschaft eingerichteten Nationalen Instituts der Sonderpädagogik (MEC, 1975) geht in seiner Differenzierung der potenziellen Ursachen von „Förderbedürftigkeit“ sowie der Empfehlung für vier Integrationsstufen deutlich weiter, als es das LODE 1985 rechtlich verankerte. Auch das LISMI 1982, das als die gesetzliche Festschreibung der Inhalte des Nationalen Plans der Regelung der Sonderpädagogik gilt (Martínez et al., 2010, 151), greift die differenzierte Definition von „Förderbedürftigkeit“ der Empfehlungen von 1975 nicht auf. Dies lässt den Schluss zu, dass bzgl. regulativer Vorgaben auf nationaler Ebene zwar eine gewisse pfadabhängige Entwicklung bzgl. der regulativen Dimension zwischen 1975 und 1985 zu beobachten ist, insbesondere was die separate Beschulung angeht. Jedoch wurden die Aufgaben der Sonderpädagogik im Zuge des

explizit aufgenommenen Ziels der schulischen Integration, das die sonderpädagogische Unterstützung als transitiv und als Teil des Regelschulsystems definiert, weiter ausdifferenziert, wodurch nicht von einer Abkehr, einer Deinstitutionalisierung („path departure or switch“ nach Powell & Solga, 2010, 712) gesprochen werden kann, da kein Bruch mit der Kategorie Behinderung als Ursache von „Förderbedürftigkeit“ stattfand. Das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ erlebt hier einen institutionellen inkrementellen Wandel über die Bedeutung von Behinderung und Unangepasstheit hinausgehend. Sonderpädagogik wird nicht mehr als separate organisationale Struktur betrachtet, sondern mit den Prinzipien der Normalisierung, schulischen Integration, Einteilung der Zuständigkeiten (Sektorierung) und Individualisierung der Förderung in das Regelschulsystem aufgenommen. Demnach findet eine graduelle institutionelle Anpassung statt, ohne dass das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ grundlegend verändert wird – es wird in das Regelschulsystem integriert und mit Blick auf das Ziel der Integration weiter ausdifferenziert.

Auf normativer Säule hinsichtlich der organisationalen Struktur der Förderung sowie bzgl. der Ursachen von „Förderbedürftigkeit“ – definiert über die Zielgruppen der Förderung – zeigen sich in der zusammenfassenden Darstellung (s. Tabelle 10) folgende Entwicklungen im historischen Verlauf.

Tab. 10: Begriffliche und organisationale Aspekte von „Förderbedürftigkeit“ in der Phase I

Gesetz/ Verordnung	Hintergrund	Zielgruppe	Strukturen der Förderung
LGE 1970	– Erste Überarbeitung des Moyano-Gesetzes von 1857	– Behinderte, Unangepasste und Hochbegabte – Einteilung in „leichte“ und „schwere“ Fälle	– Regelschulen und Sondereinrichtungen
Gründung Nationales Institut der Sonderpädagogik 1975	– Angebunden an das Ministerium für Bildung und Wissenschaft – Vorbereitung auf die Eingliederung in das soziale Leben und soweit möglich in den Arbeitsmarkt	– Personen, die unter Behinderungen oder Unangepasstheit leiden	– Multiprofessionelle Teams
Spanische Verfassung 1978	– Rechtliche Grundlage aller Bildungsgesetze	– Physisch, sensorisch, psychisch Behinderte	
Nationaler Plan der Sonderpädagogik 1978	– Breites Verständnis von „Förderbedürftigkeit“	Unterschiedliche Ursachen: – Verhaltensstörungen, Entwicklungsverzögerungen, leichte physische Schwächen/Mängel, Mangel bzw. Insuffizienz an Anreiz, Motivation etc. – In einem Fach wie z.B. Sprache oder Mathematik Schwierigkeiten; nur für dieses eine Fach außerhalb der Klasse sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf	– Empfehlungen zur Struktur der integrativen Beschulung in Form von vier „Integrationsstufen“

Gesetz/ Verordnung	Hintergrund	Zielgruppe	Strukturen der Förderung
LOECE 1980 (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares)	1. Bildungsgesetz, das Inhalte des LGE 1970 und der Verfassung 1978 aufnimmt – wird weitgehend im LODE übernommen	– Alle Bürger*innen Spaniens ohne Diskriminierung, Anpassung der Bildung an jede*n Einzelne*n	– Keine Berücksichtigung sonderpädagogischer Einrichtungen
LISMI 1982	<ul style="list-style-type: none"> – Rechtliche Verankerung der Empfehlungen des Nationalen Plans der Sonderpädagogik von 1978 – Bezug zu internationalen Übereinkommen der UN (1971 und 1975) 	– Physische, psychische und sensorische Beeinträchtigungen	<ul style="list-style-type: none"> – Integration, Sonderpädagogik als Teil davon – Multiprofessionelle Teams
1982 Königlicher Erlass 2639/1985	– Ergänzung des Gesetzes von 1980	– Behinderte und Unangepasste	– Regelschulen und Sondereinrichtungen für „extreme Fälle“
Königlicher Erlass 334/1985	<ul style="list-style-type: none"> – Erster Beschluss der neuen Regierung – Erwähnung der veränderten Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung aufgrund internationaler Entwicklungen 	– Physische, psychische und sensorische Beeinträchtigungen; Unangepasste	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interdisziplinäre Teams, die pro Schulbezirk eingeteilt sind, 2. Sog. Unterstützungslehrkräfte, die für den separaten Unterricht in den Regelschulen zuständig sind und 3. Expert*innen für spezialisierte und auf den Einzelfall zugeschnittene Teams, bestehend aus „Logopäden, Physiotherapeuten, Psychotherapeuten etc.“
LODE 1985	<ul style="list-style-type: none"> – Inhalte weitgehend aus dem Nationalen Gesetz der Qualität der Bildung übernommen – Konkrete Benennung des Rechts auf Bildung für „in Spanien lebende Ausländer“ (Art. 1.3, S. 17) – Art. 15: keine Diskriminierung, dafür entsprechende Maßnahmen 	– Alle Bürger*innen Spaniens ohne Diskriminierung, Anpassung der Bildung an jede*n Einzelne*n	<ul style="list-style-type: none"> – Einführung der Centros concertados – private Schulen mit staatlicher Unterstützung – Bezug zu Art. 27 der Verfassung

Großen Einfluss auf die normative und die regulative Dimension der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen in Bezug auf die Zielgruppe und die organisationale Struktur der Förderung hatte also das bereits 1975 eingerichtete Nationale Institut der Sonderpädagogik (MEC, 1975), das den Plan für die Sonderpädagogik als Empfehlung formulierte. Diverse Ursachen von Lernschwierigkeiten und entsprechend notwendiger individuumszentrierter Anpassung der Förderung werden differenziert beschrieben, wie oben bereits erwähnt. Nunmehr findet keine Einteilung in „behindert“ und „unangepasst“ bzw. „leicht“ und schwer“ behindert statt, wie noch 1970 im LGE, sondern auch die Beseitigung von Schwierigkeiten in einem einzelnen Schulfach wird als sonderpädagogische Aufgabe und als Ursache für „Förderbedürftigkeit“ angesehen, wohingegen Hochbegabung in diesem Kontext, wie auch in den anderen Gesetzen und Verordnungen nach dem LGE, nicht mehr aufgegriffen wird. Dies ändert sich in Phase II, in welcher sich das Land an internationale Veränderungen anpasste und gleichzeitig entscheidende Schritte hin zu einem inklusiven Schulsystem auf regulativer Ebene unternahm.

7.2 Phase II: Internationale Adaption (1986–2006)

Diese zweite Phase beginnt mit dem EU-Beitritt Spaniens, der für den Prozess der Dezentralisierung des Staates und somit für das Schulsystem entscheidend war. „Orientación eurocéntrica“ (Beltrán, Hernández & Montané, 2008, 63) bezeichnet die Orientierung an Zentraleuropa, weg von der Vergangenheit und mediterranen Beziehungen hin zu Verbindungen in Richtung Norden, was für die Entwicklung im schulischen Bereich bedeutsam war, worauf im Folgenden weiter eingegangen werden soll. Der deutliche Anstieg der Bildungsausgaben in den 1980er-Jahren (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 188) hing mit dem Ausbau des Wohlfahrtsstaates unter der Regierung der PSOE zusammen.

International war diese Phase bzgl. der schulischen Bildung für Menschen mit „Förderbedürftigkeit“ aufgrund von Behinderung – angefangen mit der Kinderrechtskonvention 1989 – geprägt von der Salamanca-Erklärung und der UN-CRPD, auf welche auch in dieser Studie hinsichtlich ihres Einflusses auf das spanische Schulsystem eingegangen werden soll. Die folgende Tabelle 11 wiederum gibt einen zusammenfassenden Überblick über internationale Entwicklungsschritte seit der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte im Jahr 1948.

Tab. 11: Internationale Übereinkommen und Erklärungen 1948–2018 bzgl. des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung
(Erläuterung der Hervorhebungen: kursiv: Vorläufer der internationalen Entwicklungen ab 1989; **fett** hervorgehoben: wird in Analyse berücksichtigt)

Jahr	Internationale Erklärungen/Übereinkommen/Konferenzen zum Recht auf Bildung für alle/ inklusive Bildung
1948	<i>Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte (Art. 26)</i>
1952	<i>Europäische Konvention der Menschenrechte (Primer Protocolo)</i>
1959	<i>UN Erklärung der Rechte des Kindes (Arnaiz & Ortiz, 1999, 192)</i>
1966	<i>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</i>
1971	<i>Erklärung der Rechte geistig behinderter Menschen (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons) (Behindertenrechtskonvention, 2018a)</i>

Jahr	Internationale Erklärungen/Übereinkommen/Konferenzen zum Recht auf Bildung für alle/ inklusive Bildung
1975	<i>Erklärung der Rechte der behinderten Menschen (Declaration on the Rights of Disabled Persons), die alle Menschen mit Behinderungen einschloss. Eine der Forderungen betraf den Schutz vor Diskriminierung für Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, 2018b)</i>
1981	Internationales Jahr der Behinderten der UN (UN, 2018)
1982	<i>Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen, die sog. internationale Dekade der Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention 2018c)</i>
1989	UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention, (Convention on the Rights of the Child, CRC) (Martínez et al., 2010, 150
1990	Weltkonferenz von Jomtien über die Bildung für alle (ebd.)
1993	Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für behinderte Menschen (Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) (Behindertenrechtskonvention, 2018d)
1994	Salamanca-Erklärung und Aktionsplan (Martínez et al., 2010, 150)
2000	Weltforum zur Bildung in Dakar (ebd.)
2006	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (CRPD)
2008	Internationale Bildungskonferenz in Genf
2017	Bericht des UN-Fachausschusses CRPD zur Verletzung des Art. 6 des Fakultativprotokolls
2018	Globaler Gipfel zu Behinderung (ebd.)

Der Einfluss dieser internationalen Entwicklungen auf die nationale Entfaltung des Verständnisses und des Umgangs mit „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen soll untersucht werden, wenngleich auch weiterhin die nationale Entwicklung den Rahmen der Analyse bildet. Dabei wird der Fokus auf die bereits in der ersten Phase der Analyse gelegten Aspekte der Institution „Förderbedürftigkeit“ bzgl. regulativer, normativer und kulturell-kognitiver Säule gerichtet und hinsichtlich der hervorgehobenen Erklärungen untersucht.

Der folgenden Übersicht über die Gesetze, Verordnungen und Ereignisse betreffend den Forschungsgegenstand auf nationaler Ebene (s. Tabelle 12) ist zu entnehmen, dass auch die Zeit kurz nach der Demokratisierung Spaniens von Anpassungen des Bildungssystems insgesamt geprägt war. Dabei ist zu klären, ob sich Reformen oder eine Deinstitutionalisierung von „Förderbedürftigkeit“ im Sinne von Behinderung im Zuge der schulischen Integration feststellen lassen und ob von Wandel, institutioneller Reproduktion oder Stagnation des Schulsystems gesprochen werden kann.

Tab. 12: Nationale Gesetze, Verordnungen und Ereignisse bzgl. der schulischen Integration förderbedürftiger Schüler*innen (in Anlehnung an Martínez et al., 2010, Sandoval, Simón & Echeita, 2012)

Jahr	Gesetz, Verordnung, Ereignis	Inhalte	Partei
1986	<i>EU-Beitritt</i>		<i>PSOE</i>
1986	Gründung des Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial		
1989	Weißbuch der Schulreform	Mängel des Schulsystems	

Jahr	Gesetz, Verordnung, Ereignis	Inhalte	Partei
1989	Resolution zur pädagogischen Erneuerung (Resolución de 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica)	Festlegung der Grundlagen für die Etablierung von sonderpädagogischen Klassen in Regelschulen	
1990	Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Einführung der Prinzipien Normalisierung und Integration sowie des Konzeptes der NEE, Art. 36–37	PSOE
1994	<i>Salamanca-Erklärung</i>		PSOE
1995	Gesetz zur Partizipation, Evaluation und Steuerung der Schulen (LOPEG), Ley Pertierra	Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit kompensatorischem Bedarf und jenen mit sonderpädagogischem Bedarf	PSOE
1995	Königlicher Erlass 696/1995 über die Regelungen zur Sonderpädagogik der Schüler*innen mit NEE	Regelung und Planung der Ressourcen sowie die Beschulung der Schüler*innen mit NEE	
1996	Königlicher Erlass 299/1996 über die Regelung der Maßnahmen zur Kompensation von Bildungsungleichheiten		
1996	Ministerpräsident: José María Aznar, 03.03.1996–2004 <i>Bildungsministerinnen:</i> 1996–1999: Esperanza Aguirre 2000–2004: María Pilar del Castillo Vera		Partido Popular (i.F. PP)
2002	Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE)		PP
2003	Ley 51/2003 der Chancengleichheit, Nicht-Diskriminierung und allgemeinen Zugänglichkeit der Menschen mit Behinderung		
2004	Ministerpräsident: José Luis Rodríguez Zapatero 2004–2011 <i>Bildungsminister*in:</i> 2004–2006: María Jesús San Segundo 2006–2009: Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo 2009–2011: Ángel Gabilondo		PSOE
2006	Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)	Chancengleichheit in der Bildung, Art. 22.4, 22.5; Art. 71–79	PSOE

Deutlich wird auf den ersten Blick, dass während der zehn Jahre der PSOE-Regierungen eine Vielzahl tief greifender Gesetze und Verordnungen verabschiedet wurde, mehr als dies in den acht Jahren der PP mit Ministerpräsident José María Aznar der Fall war. Hier war das einzige nationale Bildungsgesetz das Nationale Gesetz der Qualität der Bildung (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (i.F. LOCE)), das die außeruniversitäre Bildung betrifft und auf dessen Bedeutung in diesem Kapitel noch eingegangen werden wird.

Das Weißbuch der Bildungsreform von 1989 (in Kapitel X: „Las Necesidades Educativas Especiales“ (die besonderen schulischen Bedürfnisse, angelehnt an das Konzept der SEN des Warnock-Reports 1978)) und die Resolution zur Erneuerung der Pädagogik von 1989 forderten ein neues Modell der Sonderpädagogik und bereiteten die Strukturen zur Integration dieser in das Regelschulsystem vor. Insbesondere in der Resolution geht es dezidiert um die Aufgaben der unterstützenden Lehrkräfte (profesores de apoyo), die hier festgelegt sind (Sandoval et al., 2012).

Die zweite umfassende Bildungsreform der PSOE-Regierung stellt das LOGSE dar. In der Präambel dieses Gesetzes wird dahin gehend ausführlich auf die Jahre der Demokratisierung eingegangen, dass seit dem LGE bereits einige bedeutende Fortschritte erzielt wurden wie eine deutliche Erhöhung der Beschulungsrate in allen Bildungsstufen sowie im Bereich der Chancengleichheit. Mit dieser umfassenden Bildungsreform soll das während der Diktatur entstandene LGE überwunden werden (Ferran, 2001), was in dieser grundlegenden Form das LODE nicht erwirken konnte. Entsprechend lässt sich die anhaltende Kritik am Schulsystem auch nach den ersten Reformen der Demokratisierung sowie die Anpassung des gesamten Bildungssystems an die Bildungssysteme des europäischen Nordens als Auslöser für die Notwendigkeit einer umfassenden Reform des Schulsystems zusammenfassen.

Das Besondere an dieser Reform des Bildungssystems ist der Diskurs um die gegenwärtige praktische Realität des Bildungssystems im Vorfeld, auf dessen Grundlage Reformvorschläge zur Verbesserung der Situation erarbeitet wurden (LOGSE, 1990, 28928). Diese konkreten Inhalte wurden in den Jahren 1987 und 1988 mit Vertreter*innen der wichtigsten Organisationen wie Schulen, mit anerkannten und erfahrenen Expert*innen, politischen Repräsentant*innen, Vertreter*innen kirchlicher Einrichtungen und insbesondere mit Vertreter*innen aller Bildungseinrichtungen erarbeitet und im „Weißbuch der Bildungssystemreform“ (Sandoval et al., 2012) zusammengefasst. Dieser Einbezug der Akteur*innen aller Ebenen in den Diskurs um die Inhalte der Regulative bzgl. des Schulsystems entspricht dem Anspruch an die Demokratisierung, wie er von der Regierung mit König Juan Carlos I. als Nachfolger Francos formuliert wurde: als langsamer diskursiver Reformprozess und nicht als harter Bruch mit dem System.

Die Ziele, an denen sich das Bildungssystem von da an orientieren soll, sind gesellschaftlicher Art, wofür das LOGSE ein entscheidendes Element sein wird, „um die sozialen Stereotype, verbunden mit der Differenzierung aufgrund von Geschlechtern, angefangen bei derselben Konstruktion und durch den Gebrauch von Sprache“ zu verhindern (LOGSE, 1990, 28928).

In dieser zukünftigen Gesellschaft, die fortschrittlich als Wissensgesellschaft ausgebaut werden soll, stellt Bildung, gemeinsam mit anderen sozialen Bereichen, die Vermittlungsstelle für Information und Wissen dar. Die darüberhinausgehende Fähigkeit von Bildung ist jedoch, diese Inhalte kritisch zu sortieren um ihnen einen persönlichen und moralischen Sinn zu verleihen, umhaltungen und individuelle sowie gemeinsame Gewohnheiten zu generieren (...) (LOGSE, 1990, 28928).

Das Schulsystem hat nach diesem Verständnis im LOGSE von 1990 die Funktion inne, die Bildung von Stereotypen zu verhindern und durch die Vermittlung von Informationen, Kenntnissen, individuellen und kollektiven Werten sowie durch die Entwicklung von Haltung eine Wissensgesellschaft mit aufzubauen.

Das Recht auf Bildung wird mit diesem Gesetz von acht auf zehn Jahre Schulpflicht ausgeweitet (6.–16. Lebensjahr). Die Berücksichtigung der Gleichheit aller Spanier*innen soll dadurch gewährleistet werden, dass auf den unterschiedlichen Ebenen diverse Maßnahmen ergriffen werden, um die Gleichheit der Geschlechter, die Ablehnung jeglicher Art der Diskriminierung und den Respekt gegenüber allen Kulturen gewährleisten zu können (Art.3c). Artikel 5 fügt ergänzend hinzu, dass alle Schulstufen an Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen angepasst werden. Die gemeinsame Grundbildung bis zum 18. Lebensjahr wird für alle Schüler*innen garantiert; eine Ausnahme bilden die Inhalte der letzten beiden Schuljahre, für die die sog. Diversifikation eingeführt wird, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird (s. Kapitel 8.1) (Art. 6.1, 6.2). Die Autonomen Regionen erhalten mehr Verantwortung bzgl. des Schulsystems und bestimmen die Inhalte mit, d.h. die Rahmengesetzgebung verbleibt auf nationaler Ebene,

der Zentralstaat weist den Regionen mit höherem Kompetenzniveau (zu denen Andalusien von Beginn an zählte) „umfangreiche personelle, materielle und finanzielle Mittel“ (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 287) zu, damit diese innerhalb der Region für entsprechende Bedarfe eingesetzt werden können.

Auf die Sekundarstufe bezogen legt Kapitel III des Gesetzes in Artikel 22.3 und 23.2 zu den möglichen Abschlüssen fest, dass alle Schüler*innen einen Befähigungsnachweis der Schule erhalten, in dem die absolvierten Schuljahre und die erreichten Ziele in den einzelnen Fächern festgehalten werden. Für Schüler*innen, die die Ziele der Sekundarstufe nicht erreichen, werden spezielle „Programme der sozialen Garantie“ organisiert, um eine Grundbildung zu gewährleisten, damit soziale Teilhabe möglich ist (LOGSE, 1990).

Kapitel V Artikel 36 und 37 regelt die Sonderpädagogik und legt die Prinzipien der Normalisierung sowie schulischen Integration fest. Ein multiprofessionelles Team innerhalb der Schule ist für die Identifizierung und Bewertung der NEE verantwortlich (Art.36). Die Schule ist dazu verpflichtet, die personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die die Bedürfnisse der Schüler*innen erfordern. An diese wird die schulische Organisation angepasst ebenso wie der Lehrplan. In Artikel 37.3 wird erneut festgehalten, dass die Beschulung in Sonderklassen oder auch Sondereinrichtungen dann erfolgt, wenn die Bedürfnisse einer Schüler*in in einer Regelschule nicht erfüllt werden können. Diese Entscheidung soll jedoch regelmäßig überprüft und der Regelschulbesuch bevorzugt werden, um größtmögliche Integration zu erreichen. Die Partizipation der Eltern bei Entscheidungen, die die Schüler*innen betreffen, ist ausdrücklich erwünscht (ebd.).

Das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ im Sinne der vorherigen Gesetze und Verordnungen wird mit dieser Reform – zumindest regulativ – überwunden. Der Schwerpunkt wird auf pädagogische Maßnahmen für grundsätzlich alle Schüler*innen gelegt, weniger auf die individuellen Eigenschaften Einzelner (Castaño, 2009).

Deutlich wird dieses erweiterte Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ in Schulen auch in den Artikeln 63–67, in denen die Kompensation von Ungleichheiten in der Bildung im Mittelpunkt steht. Gründe für diese möglichen Ungleichheiten werden in „sozialen, ökonomischen, kulturellen, geografischen, ethnischen oder anderen Faktoren“ (LOGSE, 1990, 28937) gesehen, die das Schulsystem durch unterschiedliche Maßnahmen kompensieren soll. Insgesamt stellen Martínez et al. (2010) für die beginnenden 1990er fest, dass das LOGSE – gemeinsam mit dem Königlichen Erlass 696/95 über die Regelung der Bildung von Schüler*innen mit NEE und dem Königlichen Erlass 299/96 über die Regelung der Handlungen zur Kompensation von Bildungsungleichheiten – für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems wegweisend waren (ebd., 152).

Die bis hierhin genannten Merkmale des LOGSE sprechen dafür, dass sich das Schulsystem auf die Besonderheiten der einzelnen Schüler*innen einzustellen hat. Das LOGSE als regulative Dimension der „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen sollte innerhalb von zehn Jahren umgesetzt werden. Es war in seinem Verständnis bzgl. der Ursachen für besondere Bedürfnisse und der umfassenden Maßnahmen, um Bildungsbenachteiligung zu kompensieren, bereits einen Schritt weiter in Richtung einer Schule für alle, wie sie in der Salamanca-Erklärung 1994 vereinbart wurde. Diese gilt heutzutage als zentrales Dokument bzgl. der Auseinandersetzung mit dem Verständnis von und dem Umgang mit Diversität im Rahmen inklusiver Bildung im internationalen Kontext (Saleh, 2004). Sie wurde im Jahr 1994 in Salamanca verabschiedet und zielte auf den thematischen Schwerpunkt Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität. Hierfür versammelten sich Vertreter*innen aus 92 Ländern, 25 internationalen Orga-

nisationen und Netzwerken von Wissenschaftler*innen und Experten*innen, u.a. um das Konzept der SEN zu erweitern. Alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen sollten betrachtet werden und nicht nur die mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Kiuppis, 2014). Das Gesetz zur Partizipation, Evaluation und Steuerung der Schulen (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, auch: Ley Pertierra genannt; LOPEG) von 1995, das von der Gewerkschaft der Lehrer abgelehnt wurde, da sie die Gefahr der Privatisierung der öffentlichen Bildung sahen, und auch auf politischer Ebene kontrovers diskutiert wurde, war für das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ insofern relevant, als dass hier die Gruppe der Schüler*innen mit NEE nochmals aufgeteilt wurde in Schüler*innen, die kompensatorische Maßnahmen zur Überwindung der „Förderbedürftigkeit“ erhielten, und jene, die durch sonderpädagogische Unterstützung maximale Entwicklungsmöglichkeiten bekommen sollten (Martínez et al., 2010, 151). Dieses Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ über den Begriff der Behinderung als Ursache hinausgehend und eine Schule für alle auch auf internationaler Ebene harmonisierte mit den regulativen Entwicklungen in Spanien bis 1996. Am 03.03.1996 gewann José María Aznar von der Volkspartei (Partido Popular, i.F. PP) die Ministerpräsidentenwahlen und die Umsetzung des LOGSE geriet ins Stocken. Die folgenden Jahre, insbesondere nach der Wiederwahl 2000, bei der Aznar und die PP die absolute Mehrheit erzielten, waren auf politischer Ebene von einem „umstrittenen Regierungschef der einsamen Entschlüsse, unwillig des politischen Dialogs“ geprägt und die „politische Kultur des Dogmatismus, der Monokratie und des Zentralismus“ lebte wieder auf, die durch die Demokratisierung überwunden schien (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 309). Aznar sah die prekäre Situation des Bildungssystems, die sich vermeintlich durch die schlechten PISA³⁸-Ergebnisse 2003 zeigte, durch das LOGSE 1990 verursacht, woraufhin unter seiner Regierung 2002 ein neues Staatsgesetz für die Bildungsqualität, das LOCE, formuliert wurde, das die Inhalte des LOGSE veränderte und ein neues Verständnis von Bildung im Allgemeinen einführte (Pohl, 2005; Beltrán et al., 2008). Der Begriff der Bildungsqualität, die Verwendung im Kontext des Bildungssystems – hier im Rahmen des LOCE –, ohne zu erklären, was unter „Qualität“ verstanden wird, wird u.a. von Beltrán et al. (2008) kritisch diskutiert, da sie den neoliberalen Einfluss internationaler Organisationen wie der OECD und der Weltbank auf das Bildungssystem und den Fokus auf die internationale Homogenisierung der Leistung infrage stellen (ebd.). Tatsächlich wurde das LOCE durch die 2004 nachfolgende PSOE-Regierung mit dem neuen Bildungsgesetz LOE 2006 teilweise wieder aufgehoben, jedoch formulierte es einige Inhalte in Bezug auf die „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen, die auch im LOE weiterhin ihre Fortsetzung fanden.

Auffällig in der Präambel ist, dass die Notwendigkeit dieses neuen Gesetzes historisch begründet wird, zurückgehend auf das Moyano-Gesetz von 1857 und auf die Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte, jedoch kein weiteres vorheriges Gesetz genannt wird (LOCE, 2002). Die internen Wechsel der spanischen Gesellschaft sind vollzogen, die gewünschten Anpassungen für die Integration Spaniens in die EU sind umgesetzt und das erfordert eine größere Offenheit sowie eine umfassendere Anerkennung und Flexibilität des Bildungssystems (ebd.). Dieses soll sich an individuelle Differenzen der einzelnen Personen bzgl. Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen und Entwicklung anpassen, ohne dass die Qualitätsziele für alle aufgegeben werden (ebd.).

38 Programme for International Student Assessment (PISA) ist eine internationale Schulleistungsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Leistungen in den Kompetenzbereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen testet und welche laut eigener Aussage der Frage nachgeht, „inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, an der Wissensgesellschaft teilzuhaben“ (OECD, 2019).

Auch hier bleibt die detaillierte Explikation der Qualitätsziele aus. Als ein Qualitätskriterium werden Lehrkräfte angeführt und das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Kern für das Erreichen möglichst guter Bildungsergebnisse.

Um die Qualität der Bildung zu gewährleisten, wird die staatliche Kontrolle der Schulen angeordnet und dafür das Nationale Institut der Evaluation und Qualität des Bildungssystems gegründet (ebd.), wobei es die Funktionen des bereits bestehenden Nationalen Instituts der Qualität und Evaluation übernahm, die Umbenennung jedoch aus „Gründen der internationalen Anerkennung“ nötig gewesen sei (ebd., 45192). Die Auswirkungen dieser nun legitimierten staatlichen Kontrolle der Ergebnisse, nicht jedoch des Prozesses hin zu diesen Ergebnissen – der Fokus auf den Outcomes liegend –, führten nun dazu, dass die Qualität der Bildung anhand von Indikatoren gemessen wurde. Die Evaluationsbereiche waren laut dem LOCE „die Lernprozesse der Schüler*innen, die Bildungsprozesse, die Tätigkeiten der Lehrkräfte, die Schulen, die Schulinspektion und die Bildungsverwaltung“ (ebd.). Die Steuerung des Bildungssystems durch die Schaffung staatlicher Anreize und Sanktionen wurde hier durch die Regierung unter Aznar regulativ verankert (Beltrán et al., 2008) und fördert auf der Mesebene die Konkurrenz zwischen den Schulen und damit ggf. den politisch intendierten Wandel hin zu besseren Ergebnissen bei Leistungstests, die als Qualitätsmerkmal eines Bildungssystems verstanden werden. Eine Erweiterung dieser Steuerung stellten die Schulinspektionen vor Ort dar, die die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben in den Schulen kontrollieren sollten (LOCE, 2002). Damit wurde eine neue Ebene des Bildungssystems geschaffen, die im Sinne einer vermittelnden, einer intermediären Ebene zwischen dem Nationalstaat, den Autonomen Regionen und den Einzelschulen Bildungsqualität überprüfen sollte.

Diese Abweichung hinsichtlich des Verständnisses von Bildungsqualität stellt eine weitere Folge der internationalen Öffnung des Landes und schließlich des EU-Beitritts 1986 durch internationale Adaption dar.

Die Art der Steuerung veränderte sich außerdem durch den Bedeutungszuwachs internationaler Organisationen, durch die PISA-Studie 2000 und die – im europäischen Vergleich – schlechten Ergebnisse Spaniens durch das LOCE. Die konservative PP-Regierung markierte einen Wandel: vom Fokus auf Chancengleichheit und Dezentralisierung der Bildungsverantwortung auf die Autonomen Regionen in der vorherigen Bildungsgesetzgebung der PSOE hin zu einer Zentralisierung der Ziele des Bildungssystems auf europäische und internationale neoliberale Entwicklungen (Beltrán et al., 2008). Eine Schule für alle, wie sie noch im LOGSE als eines der Hauptziele formuliert wurde, stand im LOCE nicht mehr im Mittelpunkt – die (Bildungs-) Gesetzgebung war insgesamt auf Separation und Selektion ausgelegt (Pohl, 2005). Hier wird offensichtlich, wie die PISA-Ergebnisse Einfluss auf die Bildungspolitik und letztlich auf die Bildungsgesetzgebung in Spanien nahmen. Die vermeintlich schlechten Ergebnisse im Kontext dieser internationalen Schulleistungsstudie werden politisch unter der Regierung der PP verwendet, um in Form staatlicher Kontrolle und externer Evaluation auf unterschiedlichen Ebenen eine Standardisierung einzuführen. Die Anpassung an die Entwicklung zentraleuropäischer Bildungssysteme, so wie die Europäisierung im Allgemeinen, wird als Schlüssel zu wirtschaftlichem und sozialem Aufstieg angesehen, als Notwendigkeit, damit Spanien endlich „in der Mitte“ Europas ankommt (Bonal & Tarabini, 2013).

Deutlich wird der Einfluss dieser Veränderung im Bildungssystem auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen bei der Analyse der Begründung und des Umgangs mit jener. Alle Schüler*innen haben laut dem LOCE nun nicht nur das Recht auf Bildung, sondern vielmehr das Recht auf Bildungsqualität. Dies bedeutet strukturell für die Gruppe der Schüler*innen mit

spezifischer „Förderbedürftigkeit“, dass sie auf normativer Säule in der Regelklasse, in speziellen Klassen, in sonderpädagogischen Schulen oder in kombinierter Form unterrichtet werden dürfen (Art.45, LOCE, 2002), auch hier mit Betonung der Prinzipien der Antidiskriminierung und der schulischen Normalisierung mit dem Ziel der Integration (Art.44.1). Besondere Bedürfnisse bezeichnen im LOCE die „Förderbedürftigkeit“ von „Schüler*innen aufgrund von Herkunft und Hochbegabung sowie Schüler*innen mit NEE resultierend aus einer oder mehreren Behinderungen oder anderen Faktoren mit denselben Auswirkungen“ (ebd., 45191). Ausdifferenziert werden die Ursachen für „Förderbedürftigkeit“ im Sinne der NEE in Artikel 44.1. in „physische, psychische oder sensorische Behinderungen“ sowie „gravierende Persönlichkeits- oder Verhaltensstörungen“ (ebd., 45201). Damit wurde das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ auf dieser regulativen Dimension seit dem LOGSE und dem Königlichen Erlass 1995 und 1996 hier 2002 nochmals verändert. „Gravierende Persönlichkeitsstörungen“ werden erstmals unter NEE gefasst, „Hochbegabung“ wird wieder aufgenommen und „andere Faktoren mit denselben Auswirkungen“ werden zusammengefasst. Damit findet einerseits eine institutionelle Reproduktion statt, indem „Förderbedürftigkeit“ weiterhin eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen betrifft, insbesondere jene mit physischen, psychischen oder sensorischen Behinderungen, die an dieser Stelle auch bestehen bleibt. Andererseits wird die Gruppe anhand der o.g. Merkmale unkonkret erweitert, der soziale und familiäre Kontext wird jedoch weniger berücksichtigt, was bei der Ressourcenausstattung aber wieder aufgenommen wird (s.u.).

Auf diese Schüler*innen soll ein besonderes Augenmerk gelegt werden, damit die Schuladministration in jedem Fall eine an die Umstände und Bedürfnisse dieser Schüler*innen angepasste Beschulung garantieren kann. Dafür werden, angelehnt an sozioökonomische und sozial-kulturelle Charakteristika des Schulbezirks und der Einzelschule, finanzielle Mittel, Materialien und Personal bereitgestellt (Art.41.1). Sollten eine wohnortnahe Beschulung nicht möglich und Fahrtwege sowie Unterkunft notwendig sein, werden diese kostenfrei zur Verfügung gestellt (Art.41.3). Multiprofessionelle Teams in den Schulen sind für die Erstellung individueller Bildungspläne für jede*n einzelne*n Schüler*in verantwortlich. Nach jedem Schuljahr werden die erreichten Ziele und nächsten Schritte durch ein Evaluationsteam überprüft und ggf. angepasst. Das maximale Alter der Schüler*innen in der Schule beträgt 21 Jahre (LOCE, 2002).

Dieser „funktionalistische Mechanismus“ (Mahoney, 2000) der sich hier beobachten lässt, unterstreicht eindrücklich, wie eine Veränderung hinsichtlich der Funktion des Bildungssystems, der veränderten Bedeutung von Bildung – verursacht durch exogene Faktoren – Einfluss auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ und den Umgang damit ausübt. Durch die Fokussierung auf die Bildungsqualität in Form einer Anpassung an internationale Entwicklungen des Bildungsmarktes (Wettbewerb) veränderte sich mit diesem Bildungsgesetz die Richtung der Entwicklung – der Gedanke der Chancengleichheit und des Rechts auf Bildung gerät in den Hintergrund. Die stärkere Betonung der Relevanz von Bildungsergebnissen und eine erhöhte staatliche Kontrolle, die durch die Schaffung von Anreizen diese Ergebnisse verbessern wollte, zeigt eine machtbasierte Einflussnahme des Staates durch die Erzeugung von Konkurrenz zwischen den Schulen. Resümierend bedeutet diese Verschiebung im organisationalen Feld der Schule auch eine Verschiebung der institutionellen Säulen der „Förderbedürftigkeit“ bzgl. der Grundlage der Übernahme. Standen in den 1980ern und 1990ern die Demokratisierung und der Aushandlungsprozess bzgl. des Verständnisses von Bildung im Vordergrund (v.a. im Vorfeld des LOGSE), um Bildung für alle (normativ) und Chancengleichheit zu gewährleisten (kulturell-kognitive Dimension), soll nun 2002 staatliche Kontrolle zu besserer Bildungsqualität führen, um im internationalen Vergleich positivere Ergebnisse zu erzielen (regulative Dimensi-

on). Institutionelle Reproduktion der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen wiederum wird durch die Veränderung des Zwecks dieser Kategorisierung erreicht. Durch diese utilitaristische Kosten-Nutzen-Abwägung blieb auch die Infragestellung der Sondereinrichtungen für diese Schülergruppe aus. Die (Wieder-)Einführung der Hochbegabung und der Ausbau der seit 1985 legitimierten staatlich finanzierten Privatschulen standen im Fokus (Beltrán et al., 2008).

Für die Umsetzung dieses Gesetzes blieben der PP-Regierung jedoch gerade einmal zwei Jahre, da bei der Wahl des Ministerpräsidenten im Jahr 2004 wieder die PSOE mit Ministerpräsident José Luis Rodríguez Zapatero an die Macht kam. Diese Tatsache und die o.g. Ausführungen zu Änderungen im Bildungssystem durch die PP-Regierung unter Bildungsministerin María Pilar del Castillo Vera weisen auf grundlegende Problematiken der spanischen Bildungspolitik und -gesetzgebung hin: erstens die kurze Halbwertszeit nationaler Bildungsgesetze in Spanien. Mit potenziell alle vier Jahre möglichen Regierungswechseln können auch Ziele des Bildungssystems durch die Bildungsgesetzgebung – in Einklang mit Artikel 27 der Verfassung – nach Interessen der machthabenden Partei verändert werden. Zweitens ist dies der historische – aus der Zeit der Diktatur erwachsene – Konflikt zwischen konservativen (v.a. die katholische Kirche) und progressiven (linke Parteien) Interessenvertretungen und letztlich politischen Lagern in Spanien, die sich auch auf die Struktur des Bildungswesens auswirken (Nohlen & Hildenbrand, 2005; Bernecker, 2008). Während der Diktatur Francos wurde das Thema Bildung weitgehend der katholischen Kirche überlassen, die einen starken Privatschulsektor aufbaute, der jeweils von den konservativen Regierungen gestärkt wird und sich auch mit Blick auf die „Förderbedürftigkeit“ von Schüler*innen hervorhebt, wenn es um die Finanzierung der Sondereinrichtungen für Schüler*innen geht, von denen sich zwei Drittel in kirchlicher Trägerschaft befinden.

Bonal (2000) stellt bei der Analyse des spanischen Bildungssystems u.a. bzgl. der Frage nach dem Einfluss von Interessengruppen auf die staatliche Bildungsagenda fest, dass genau dieser historisch gewachsene Konflikt zwischen konservativen und progressiven Interessenvertretungen den Ursprung für die Zentralität des Staates im spanischen Bildungssystem darstellt. Er identifiziert den (National-)Staat als Hauptakteur der Bildungsagenda, da dieser als Logik der Verhandlung zwischen konträren Interessen den Weg der „regulativen Indefinition“ (ebd., 214) wählt, indem nationale Bildungsvorgaben durch diverse Gesetzgebungen weitgehend ungenau bleiben und somit Spielraum für Interpretationen auf den anderen Ebenen der Bildungsverantwortlichkeit wie z.B. den Autonomen Regionen bleibt. Dadurch ist die Autonomie des Staates zwar theoretisch vorhanden, in der legislativen Ausübung durch Gesetzgebung jedoch stark begrenzt und daher nur bedingt wirkungsvoll (ebd.).

Unter der PSOE-Regierung wurde das nationale Bildungsgesetz LOCE schließlich wieder überarbeitet und resultierte im LOE, das die dritte umfassende Bildungsreform der PSOE darstellte. In Bezug auf die Grundsätze und Ziele des Bildungssystems, die in der Präambel festgehalten sind, sind im Vergleich mit dem LOCE unverkennbar andere Inhalte und Formulierungen zu finden, ebenso wie die Fortsetzung bereits bekannter Prinzipien. Ausgehend von der Fokussierung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen und dem beschriebenen Umgang damit in Form von Maßnahmen, werden auch hier wieder die drei Dimensionen dieser Institution und deren Wandel bzgl. Reproduktion analysiert.

In der Präambel fällt auf, dass die Aufgabe des Bildungssystems abweichend beschrieben wird: Für die Gesellschaft dient Bildung als Mittel, wodurch die Kultur und das Kulturgut des Wissens und der Werte, die sie enthält, vermittelt und gleichzeitig erneuert wird. Es geht dabei um die Förderung eines demokratischen Miteinanders und den Respekt gegenüber individuellen Unterschieden, um Solidarität zu fördern und Diskriminierung zu vermeiden (Ecoem, 2007,

53). Ausführlich wird auf die vorherige Gesetzgebung Bezug genommen, was im LOCE nicht der Fall war. Die drei fundamentalen Prinzipien des Gesetzes sind folgende:

1. Anpassung einer qualitativ hochwertigen Bildung an alle Bürger*innen beider Geschlechter auf allen Ebenen des Bildungssystems, d.h.
 - Verbesserung der allgemeinen Ergebnisse
 - Reduzieren der Schulabgänge ohne Abschluss nach der Pflichtschulzeit und
 - Reduktion des vorzeitigen Schulabbruchs
2. Kombination von Qualität und Gerechtigkeit
3. Anpassung an die Bildungsziele der EU, die u.a. auf die Konvergenz der Bildungssysteme abzielt, ausgehend von einer konkurrierenden und dynamischen Wissensgesellschaft, die auf wirtschaftliches Wachstum ausgelegt ist und quantitativ sowie qualitativ bessere Beschäftigung anstrebt (Ecoem, 2007, 56–58).

Der Bezug auf internationale Entwicklungen innerhalb der EU in der Präambel zeigt eine konkrete Interdependenz zwischen dem Wirtschaftssystem und dem Bildungssystem auf, wobei letzteres sich an die wirtschaftlichen Entwicklungen anzupassen hat. Auch die Bildungsqualität, die im LOCE zwar eingeführt wurde, jedoch noch unklar blieb, wird hier im Rahmen der Bildungsziele wieder aufgegriffen und mit verbesserten Leistungsergebnissen, weniger Schüler*innen ohne Abschluss und dem Reduzieren der Schulabbrüche verbunden, was explizit für beide Geschlechter ausgewiesen wird. Warum an dieser Stelle diese beiden Geschlechterkategorien besonders hervorgehoben werden, bleibt unklar. Der Qualitätsbegriff wird im zweiten Ziel erweitert, indem Bildungsgerechtigkeit als ein Qualitätsmerkmal aufgenommen wird, unter der die Kategorien der „Förderbedürftigkeit“ ausgeführt werden.

Drei neue Begrifflichkeiten fallen bei der Analyse dieses Gesetzestextes hinsichtlich des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen auf: erstens der Begriff der Diversität der Schüler*innen, auf die zweitens Inklusion die schulische Antwort sein muss und drittens die Bildungsgerechtigkeit, unter der vier Kapitel in Form von Themen festgelegt sind, die diese gewährleisten sollen:

Titel II: Bildungsgerechtigkeit

Kapitel 1: Schüler*innen mit besonderem Bedarf an schulischer Unterstützung

Kapitel 2: Kompensation von Bildungsungleichheit

Kapitel 3: Beschulung in staatlichen und staatlich unterstützten Schulen

Kapitel 4: Preise, Wettbewerbe und Anerkennung

(Auszug aus dem LOE 2006, Ecoem, 2007)

Um Bildungsgerechtigkeit im spanischen Bildungssystem garantieren zu können, sind in diesen vier Bereichen die Definitionen sowie die Beschulungsformen und einzelne Maßnahmen festgelegt. Bereits im Rahmen der Beschreibung der Gesetzesteile in der Präambel wird als übergeordnetes Ziel des II. Titels über die Bildungsgerechtigkeit die „vollständige Inklusion und Integration“ von Schüler*innen als Ziel genannt, die aufgrund eines „spezifischen Bedarfs an schulischer Unterstützung“ eine andere schulische Aufmerksamkeit benötigen (Ecoem, 2007, 66).

Die adäquate schulische Antwort für alle Schüler*innen wird nur durch das Prinzip der Inklusion gewährleistet. Nur auf diese Weise wird die Entwicklung aller garantiert, wird die Gerechtigkeit fokussiert und ein größerer sozialer Zusammenhalt erreicht. Die Berücksichtigung der Diversität ist eine Notwendigkeit, die alle Schulstufen und alle Schüler umfasst. D.h. es geht darum, die Diversität der Schülerinnen und Schüler als ein Prinzip zu betrachten und nicht als Maßnahme für die Bedürfnisse einiger weniger. (Ecoem, 2007, 66)

Dieses Inklusionsverständnis unterscheidet sich deutlich vom bisherigen Ziel der Integration durch unterschiedliche Stufen, die das Bildungssystem strukturell ermöglichte. Inklusion als Prinzip für alle Schüler*innen und nicht nur für diejenigen, die sonderpädagogische Unterstützung erhalten, spricht für ein breites Inklusionsverständnis.

Gleichzeitig wird die Zielgruppe der Schüler*innen, die eine „andere Unterstützung als die reguläre schulische Unterstützung“ (ebd.) benötigen, in diesem Bildungsgesetz erweitert und ein weiterer Begriff dafür eingeführt. Das bereits genannte Kapitel 1 mit dem Titel „Schüler mit einem spezifischen Bedarf der schulischen Unterstützung“ (NEAE) ist in drei Abschnitte eingeteilt, die jeweils eine bestimmte Gruppe dieser Schüler*innen mit besonderer „Förderbedürftigkeit“ umfassen (insgesamt: Art.71–79). Grundsätzlich sind darunter Schüler*innen zu verstehen, die aufgrund folgender Merkmale diesen Anspruch haben:

- a) NEE
 - b) Spezielle Lernschwierigkeiten
 - c) Hochbegabung
 - d) Späte Einschulung
 - e) Persönliche Bedingungen oder aufgrund der Schullaufbahn
- (Ecoem, 2007, 111, 112).

Mit diesem Gesetz sind spezielle Lernschwierigkeiten und die späte Einschulung als Ursache für „Förderbedürftigkeit“ aufgenommen worden. Das bereits bekannte Konzept der NEE, die Hochbegabung und die späte Einschulung als neue Kategorie werden im Anschluss weiter ausgeführt. NEE wird als vorübergehende oder dauerhafte „Förderbedürftigkeit“ aufgrund von Behinderung oder gravierenden Verhaltensstörungen konkretisiert, was fassbarer ist als noch bei der Einführung dieser Kategorie im LOGSE. Jedoch obliegt es nach wie vor den einzelnen Autonomen Regionen, für sich selbst zu definieren, welche Gruppen von Schüler*innen darunter zu verstehen sein sollen. Diese Schüler*innen sollen auch hier entsprechend den Prinzipien der Normalisierung und Inklusion unterrichtet werden. Die Antidiskriminierung und die Gleichheit im Zugang und Verbleib im Bildungssystem sollen gesichert sein. Wenn es notwendig ist, müssen flexible Methoden in den einzelnen Schulstufen eingesetzt werden, um dies zu gewährleisten (ebd.). Neu ist in diesem Gesetz, dass „Förderbedürftigkeit“ – mit den genannten fünf Gruppen möglicher Ursachen – definiert wird, um entsprechende Maßnahmen zur Sicherstellung der Bildungsgerechtigkeit daraus abzuleiten. Dies wird besonders deutlich, wenn es in der Folge um die potenziellen Maßnahmen auf Ebene der Autonomen Regionen gehen wird.

In Bezug auf die Strukturen der Beschulung auf normativer Säule der „Förderbedürftigkeit“ ist hier festgehalten, dass diese in separaten Klassen oder auch Sondereinrichtungen bis zum 21. Lebensjahr geschehen kann, wenn die „Maßnahmen zum Umgang mit Diversität“ im Regelschulsystem nicht sichergestellt werden können (ebd., 112). Diese Schritte legen die Sekundarschulen entsprechend Artikel 48 eigenständig fest und werden auf Ebene der Autonomen Region Andalusien im Folgenden genauer betrachtet.

Grundsätzlich legt das LOE fest, dass für die Sekundarschule die Möglichkeit besteht, im dritten Schuljahr die „Curriculare Vielfalt/Diversifikation“ umzusetzen. Diese wird durch Artikel 27 für Schüler*innen ermöglicht, die das zweite Sekundarschuljahr beendet haben, bereits eine Klasse in der Sekundarschule wiederholt haben und denen es nicht möglich sein wird, die Sekundarstufe mit einem regulären Zeugnis zu beenden. Dafür werden sowohl die Ziele als auch die einzelnen Methoden durch eine Anpassung der Inhalte, der praktischen Aktivitäten und durch andere Fächer spezifiziert (Ecoem, 2007, 88). Die „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen soll so früh wie möglich festgestellt werden, um mit spezialisierten Methoden

und Personal darauf reagieren zu können (Art. 71.3) – in Kooperation und mit Partizipation der Eltern (Art. 71.4).

Zusätzlich wird im LOE die kompensatorische Bildung (Kapitel 2) fortgesetzt, die im LOGSE erstmals genannt wurde. Die Kompensation von Bildungsungleichheiten wird demnach entsprechend für einzelne Schulen und bestimmte geografische Zonen ermöglicht, um das Recht auf Bildung von Schüler*innen in benachteiligten sozioökonomischen Umständen garantieren zu können. Maßnahmen hierfür sind z.B. Stipendien oder andere schulische Unterstützung (ebd.). In diesem Bildungsgesetz wird zusammenfassend die Berücksichtigung der Diversität der Schüler*innen im Schulsystem als zwingend notwendig definiert, um durch Inklusion als schulische Antwort auf die unterschiedlichen Bedürfnisse Bildungsgerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt zu erreichen. „Förderbedürftigkeit“ wird auf regulativer Säule einerseits als Diversität der Schüler*innen verstanden, auf die Inklusion die Antwort sein muss. Jedoch wird andererseits innerhalb des Kapitels zur Bildungsgerechtigkeit eine Kategorisierung besonders „förderbedürftiger“ Merkmale vorgenommen, um mit spezifischen schulischen Maßnahmen darauf reagieren zu können. Hier werden auch die Kategorien der Behinderung und der Verhaltensstörung weiterhin aufrechterhalten, ebenso wie die strukturelle Option der Beschulung in separaten Klassen und Einrichtungen.

Im Schulkonzept (Art. 121.2 und 121.3) soll zudem festgelegt werden, mit welchen Maßnahmen auf die Diversität der Schüler*innen entsprechend den Prinzipien der Antidiskriminierung und schulischen Inklusion als fundamentale Werte eingegangen werden soll (Ecoem, 2007).

Tab. 13: Definitionen von „Förderbedürftigkeit“ in ihrer Entwicklung – 1990–2006

Gesetz/Verordnung	Zielgruppe	Strukturen der Förderung
LOGSE 1990	NEE, nicht weiter erläutert	
LOPEG 1995	NEE: – Behinderung oder Verhaltensstörung – Aufgrund von sozialem oder kulturellem Hintergrund	
Königlicher Erlass 696/1995		– Kompensatorische Beschulung – Programme der sozialen Garantie – u.a.
Königlicher Erlass 299/1996	s. LOPEG	
LOE 2006	– NEAE: – NEE – Spezielle Lernschwierigkeiten – Hochbegabung – Späte Einschulung – Persönliche Bedingungen oder aufgrund der Schullaufbahn	– Inklusion – Kompensatorische Bildung – Atención al la Diversidad (Berücksichtigung von Diversität der Schüler*innen)

Die in Tabelle 13 zusammenfassend dargestellte Entwicklung dieser Phase II macht deutlich, dass hier das LOGSE 1990 und dann erst das LOE 2006 wieder für die Entwicklung inklusiver Bildung und für die Berücksichtigung von Diversität von Bedeutung waren. Mit dem LOE

wurde die Kategorie der „Förderbedürftigkeit“ deutlich weiter differenziert und die Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität rechtlich verankert.

7.3 Phase III: Finanzkrise (2007–2012)

Die dritte und letzte Phase der Entwicklung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“, die im Fokus steht, umfasst den Zeitraum von 2007 bis 2012, in dem Spanien unter der Finanzkrise leidet.

Diese Phase beginnt regulativ auf internationaler Ebene mit der Verabschiedung der UN-CRPD im Jahr 2006. Spanien ratifiziert die UN-CRPD und ihr Zusatzprotokoll im Jahr 2007, woraufhin sie am 03.12.2008 in Kraft trat (Alonso & de Araoz, 2011). Die Wichtigkeit der Beachtung internationaler Übereinkommen ist in der Verfassung in den Artikeln 10.2 und 96.1 verankert. In Artikel 10.2 wird festgelegt, dass das Verständnis der Grundrechte und Grundfreiheiten in Spanien im Einklang mit den Allgemeinen Menschenrechten der UN sowie mit den von Spanien ratifizierten internationalen Übereinkommen stehen. Der Artikel 96.1 legt fest, dass ratifizierte internationale Übereinkommen als Teil des innerstaatlichen Rechts aufgenommen werden (ebd.).

In Artikel 24 des Übereinkommens wird explizit auf das Recht von Menschen mit Behinderung auf ein inklusives Bildungssystem eingegangen. Sie sollen die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre Bildungslaufbahn erfolgreich zu beenden (UN, 2006). Spanien hat sich mit der Ratifizierung der UN-CRPD und dem Zusatzprotokoll dazu verpflichtet, die Ziele dieser Übereinkommen in seine Gesetzgebung zu integrieren, beispielsweise durch die Einführung des Prinzips der Chancengleichheit aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung auf allen Ebenen der Bildungssystems (Alonso & de Araoz, 2011; López, 2013).

Alonso und de Araoz (2011) untersuchten – mit Unterstützung des spanischen Behindertenverbandes – die Übereinstimmung konkreter Aspekte des spanischen Bildungsgesetzes LOE mit den Inhalten der UN-CRPD und stellten fest, dass weder die Verfassung noch das LOE von 2006 die für die Gewährleistung von Gleichheit und Antidiskriminierung notwendigen Maßnahmen erläutern und damit nicht die Ziele an sich, sondern die Umsetzung in der Praxis zum Problem werden. Hier wird erneut die o.g. Problematik der offenen Formulierungen der nationalen Gesetzestexte in Spanien offengelegt, die auch bzgl. der unklaren Definition von Inklusion erkennbar ist (ebd.). Ein weiterer Aspekt ist das inklusive Bildungssystem auf allen Ebenen, das die Konvention festlegt und das Spanien durch die formulierten Ausnahmen für die Gruppe der Schüler*innen mit Behinderung oder einer Verhaltensstörung bzgl. der gemeinsamen Beschulung nicht gewährleisten kann (ebd.). Durch die Trennung der Kategorien Behinderung und Verhaltensstörung von den restlichen Gründen für „Förderbedürftigkeit“ abseits des Regelunterrichts wird die ursprüngliche Absicht, durch die Festlegung einer breiten Definition von „Förderbedürftigkeit“ die Etikettierung dieser Schüler*innen zu verhindern, nicht erreicht. Die pfadabhängige Entwicklung der „Förderbedürftigkeit“, die zwar insgesamt durch eine Erweiterung der Zielgruppe breiter definiert wird und dadurch mehr Schüler*innen Anspruch auf einzelne Fördermaßnahmen haben, hält dennoch weiterhin an der Kategorie Behinderung und Verhaltensstörung fest. Hinsichtlich der Bildungsziele für Menschen mit Behinderung stellen Alonso und de Araoz (2011) fest, dass die in der UN-CRPD formulierten mit jenen des LOE übereinstimmen. Am 01.08.2011 verabschiedete die Regierung ein Gesetz zur Anpassung der nationalen Gesetzgebung an die Vorgaben der UN-CRPD (Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad). Dieses Gesetz änderte einige Artikel unterschiedlicher Gesetze von 1960 bis 2003, nicht jedoch solche für den Bildungsbereich.

Der Nationale Aktionsplan des Bildungsministeriums, der die Bildungsziele 2010–2020 auf Grundlage der UN-CRPD festlegt, fasst unter Punkt 12 „Inklusive Bildung, Diversität und Interkulturalität: das Recht auf Differenz ohne rechtliche Differenzierungen“ zusammen und sichert inklusive Bildung zu, ebenso wie die Anerkennung von Diversität und Interkulturalität. Die vier formulierten Maßnahmen bleiben dabei jedoch äußerst ungenau und umfassen u.a. die Zusicherung der Ressourcen für Schüler*innen mit Behinderung und die Erleichterung der Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für Schüler*innen mit NEAE. Gleichzeitig soll die Finanzierung dieser Maßnahmen durch die Setzung anderer Schwerpunkte abgesichert sein (Ministerio de Educación, 2010, 139).

Im Jahr 2008 – insbesondere mit der Insolvenz der größten spanischen Immobiliengesellschaft – platzte die Immobilienblase in Spanien und die Finanzkrise nahm ihren Lauf.³⁹ Durch die steigenden Immobilienpreise in den Jahren zuvor mussten sich zahlreiche Spanier*innen verschulden und die Baubranche gewann für die Wirtschaftsleistung in Spanien zunehmend an Bedeutung, was zu einer Krise der gesamten Wirtschaft des Landes führte (Kreiß, 2009). Diese wirtschaftlichen Entwicklungen hatten Einfluss auf alle gesellschaftlichen Bereiche, sowohl auf die Politik, der turbulente Zeiten bevorstanden, als auch auf den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem, das finanziell direkt betroffen war. Die Arbeitslosenzahlen, die von 24,2 % im Jahr 1994 auf 8,3 % im Jahr 2006 gesunken waren, stiegen im ersten Quartal 2010 wieder auf 20 % (Köhler, 2010, 1).

Ende 2011 verlor die amtierende PSOE – auch vor dem Hintergrund der Finanzkrise – mit dem Ministerpräsidenten Zapatero im Zuge vorgezogener Parlamentswahlen gegen den Herausforderer Mariano Rajoy von der PP mit dem schlechtesten Wahlergebnis seit der Diktatur. Somit stand ein weiterer Regierungswechsel zwischen den beiden großen Parteien des damaligen politischen Systems an.

Die Finanzkrise führte im Bildungssystem dazu, dass Rajoy im Jahr 2012 verkündete, dass Spanien im Gesundheits- und Bildungssystem 10 Billionen € einsparen müsse – 3 Billionen € allein in der Grund- und Sekundarstufe (Wandler, 2012). Im selben Jahr veröffentlichte der Minister für Bildung, Kultur und Sport, José Ignacio Wert, die erste Version des neuen Bildungsgesetzes für die Verbesserung der Bildungsqualität, LOMCE. Bereits in der Präambel wird die Notwendigkeit für ein neues Bildungsgesetz erläutert: erforderliche Maßnahmen zur Reduzierung der Schulabbruchquote sowie notwendige Abschlussklausuren am Ende der Pflichtschulzeit (MECD, 2013, 7). Die Kritik an diesem ersten Gesetzesentwurf war enorm: große Verbände wie der Verband für Angestellte im Bildungswesen nannte als die Folgen dieses Gesetzes ansteigende Klassengrößen, die Zusammensetzung von Klassen nach Kompetenzniveau bereits ab dem zwölften Lebensjahr (bislang erst ab 14 Jahren möglich) sowie die Reduzierung der Maßnahmen zum Umgang mit Diversität, was weder zu mehr Qualität noch Gleichheit oder Inklusion im Sinne der UN-CRPD führen würde (Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), 2013, 11). Insgesamt spiegelte sich in diesem Gesetz – das jedoch für die empirische Analyse noch keine Rolle spielte – im Jahr 2013 erneut der politische Wechsel der zwei großen Parteien wider. Die Entwicklung hin zu mehr staatlicher Kontrolle, Kompetenzfokussierung und insgesamt einer Standardisierung zuungunsten der Berücksichtigung der Diversität der Schülerschaft durch die Reduktion der Ausgaben für die Chancengleichheit und des Rechts auf Bildung für alle setzt sich fort.

39 Dies ist vereinfacht ausgedrückt. Für eine Analyse der Hintergründe, wie es zu dieser umfassenden Finanz- und Wirtschaftskrise in Spanien kommen konnte, s. u.a. Köhler (2010) und Kreiß (2009).

Tabelle 14 fasst die rechtliche Entwicklung in dieser Phase III im Kontext der Finanzkrise noch einmal zusammen, die den Parteienwechsel von 2011 und eine Richtungsänderung durch das LOMCE verdeutlicht.

Tab. 14: Zusammenfassende Darstellung der Entwicklung in Phase III, Finanzkrise (2008–2013)

Jahr	Gesetz, Verordnung/Ereignis	Artikel	Partei
2007	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-CRPD)	24	PSOE
2010	Bildungsziele für 2010–2020 – Aktionsplan 2010–2011		PSOE
2011	Gesetz 26/2011 vom 1. August über die gesetzliche Anpassung an die UN-CRPD	Art. 19 Art. 1	PSOE
2011	Ministerpräsident: Mariano Rajoy, 21.12.2011–01.06.2018 <i>Bildungsminister*in:</i> 2011–2015: José Ignacio Wert 2015–2018: Íñigo Méndez de Vigo		PP
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), La Ley Wert	14	PP

7.4 Entwicklung der Zahlen zu „Förderbedürftigkeit“ im spanischen Schulsystem

Anschließend an die drei Phasen der Entwicklung von „Förderbedürftigkeit“ hin zur rechtlichen Etablierung der Berücksichtigung von Diversität wird nun der Fokus auf die Entwicklung unterschiedlicher Zahlen und Daren zum Thema Förderbedürftigkeit analysiert. Dabei ist die begriffliche Konkretisierung für das Verständnis notwendig. Im Rahmen der Statistiken werden die *separate Beschulung in Sonderklassen* innerhalb von Regelschulen sowie jene in Schulen der Sonderpädagogik unter den Begriff der *segregierenden Beschulung*, entsprechend der Angaben des MEFP, zusammengefasst, worauf die hier angegebene *Segregationsquote* beruht (MEFP, 2019a-d). Die *Inklusionsquote* wird mit der Bezeichnung „integrierte Beschulung“ so aus den Statistiken übernommen, um die „Inklusionsquote“ darzustellen, sie stellen keine inhaltliche Bewertung der Beschulungsform dar. Im Folgenden dient die Darstellung von Zahlen zu Schüler*innen mit NEAE und NEE sowie zur Beschulungsform zur Verdeutlichung der Entwicklung der Kategorien und Nutzung der organisationalen Strukturen.

Die folgenden Zahlen stammen aus den Bildungsberichten des spanischen Bildungsministeriums (MEFP) und vom Nationalen Amt für Statistik (Instituto Nacional de Estadística, i.F. INE) und wurden zum Teil auf Grundlage dieser Statistiken selbst berechnet. Die aktuellsten endgültigen Zahlen stammen aus dem Schuljahr 2017/18 und wurden im Mai 2019 publiziert, für das Schuljahr 2018/19 liegen seit dem 27.06.2019 einige vorläufige Daten zum Bildungssystem vor.

Die Ausgaben für Bildung in Spanien – nach prozentualem Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) – sind im Zeitraum von 2001 bis 2010 von 4,26 % auf 5,05 % gestiegen (MEFP, 2019a). Parallel dazu stiegen die Schülerpopulation um 12,5 % und die Ausgaben für Bildung insgesamt

um 48,5 %. Daran wird deutlich, dass die Finanzkrise keine Kürzungen im Bereich der Bildungsausgaben zur Folge hatte.

Die Schülerpopulation stieg innerhalb von zehn Jahren vom Schuljahr 2007/08 bis 2017/18 erneut um 917 306 Schüler*innen an, was einem prozentualen Anstieg von 11,2 % entspricht. 9,2 % davon sind „Schüler*innen aus dem Ausland“, deren Zahl sich seit dem Schuljahr 1999/2000 knapp versiebenfacht hat (von 107 303 auf 748 429 im Schuljahr 2017/18) (s. Tabelle 15). 0,52 % dieser Schüler*innen werden separat und segregiert beschult, was im Vergleich zur Segregationsquote insgesamt nur geringfügig mehr ist (MEFP, 2019c; eigene Berechnungen). D.h. dass die in den Bildungsberichten sog. Schüler*innen aus dem Ausland nur geringfügig häufiger als „förderbedürftig“ eingestuft werden⁴⁰.

Ein Vergleich des prozentualen Anteils der *Schüler*innen mit NEAE* an der Gesamtschülerschaft des Schuljahrs 2011/12 mit jenem im Schuljahr 2017/18, zeigt, wie in Tabelle 15 dargestellt, dass dieser im genannten Zeitraum um 2,7 Prozentpunkte, von 5,1 % auf 7,8 %, gestiegen ist. Dasselbe ist im selben Zeitraum bzgl. der Zahlen zu Schüler*innen mit NEE zu beobachten, deren Anteil an der Gesamtschülerschaft von 1,9 % auf 2,8 % anstieg. Mit einem Zuwachs von 3,1 % hat auch die Gesamtschüler*innenanzahl in dieser Zeitspanne deutlich zugenommen (MEFP, 2019b; 2019c). Für die Analyse der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen ist weiterhin relevant zu sehen, dass die vom Schuljahr 2000/2001 bis 2012/13 bei 0,4 bis 0,41 % sehr konstant gebliebene Segregationsquote, die Separation und Segregation enthält, ab 2013/14 kontinuierlich bis zum Schuljahr 2017/18 anstieg (s. Tabelle 15). Im Vergleich zum vorherigen Schuljahr 2016/17 kann zudem ein Anstieg der gesamten Schüler*innenanzahl in separaten Klassen oder Schulen für Sonderpädagogik von 2,5 % verzeichnet werden (MEFP, 2019a). Da der Beginn des Anstiegs mit dem Inkrafttreten des LOMCE zusammenfällt, die Datenerhebung der vorliegenden Studie jedoch im Jahr 2012 stattfand, kann über die Ursachen dieses Anstiegs keine zuverlässige Aussage getroffen werden.

Tab. 15: Entwicklung der Zahlen zu Schüler*innen mit NEAE und NEE sowie der Segregationsquote (eigene Berechnungen auf Datenbasis der Bildungsberichte des MEFP (2019, 2020))

Schuljahr	Gesamtschüler*innen-population	Schüler*innen mit NEAE an Gesamtschülerschaft	Schüler*innen mit NEE, %-Anteil an Gesamtschülerschaft	Segregationsquote (%-Anteil an Gesamtschülerschaft)
2000/2001	6 882 363			0,4 %
2011/12	7 914 243	5,1 % (399 083)	1,9 %	0,41 %
2012/13	8 050 654	-	-	0,41 %
2013/14	8 075 841	5,6 % (439.665)	2,1 %	0,42 %
2017/18	8 158 605	7,8 % (623 268)	2,8 %	0,45 %
2018/19	8 217 330	8,8 % (707 405)	2,6 %	0,45 %
2019/20	8 276 528	- ⁴¹	-	0,46 %

40 Zur Bedeutung von sog. Schüler*innen aus dem Ausland in den einzelnen Schulen s. Kapitel 8.1 und 8.2.

41 Die Zahlen zum Schuljahr 2019/20 wurden vom MEFP am 30.06.2020 im Rahmen einer Veröffentlichung vorläufiger Zahlen zum allgemeinen Bildungssystem publiziert: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-da.html> [02.07.2020], die Zahlen zu Schüler*innen mit NEAE und NEE werden darin noch nicht aufgeführt.

Bei der Analyse der Zahlen zu den einzelnen Subkategorien der Kategorie *Schüler*innen mit NEE* und deren Beschulungsform fällt zum einen auf, dass mit großem Abstand die Subkategorien „generalisierte Störungen und schwerwiegende Verhaltensstörungen“ sowie „psychische Beeinträchtigung“ die meisten Schüler*innen umfassen, die Zahl der „psychischen Beeinträchtigungen“ jedoch seit 2007/08 kontinuierlich sinkt. Zum anderen sind Schüler*innen mit auditiven oder visuellen Beeinträchtigungen diejenigen, die am ehesten in die Regelschule integriert werden mit jeweils rund 95 %. Schüler*innen mit Hochbegabung werden ausschließlich integriert beschult (MEFP, 2019a).

Weiterhin wird deutlich, dass die Segregationsquote seit dem Jahr 2000 mit einer Entwicklung von 0,4 % bis 0,45 % in 2018/19 (s. Tabelle) sehr stabil bleibt, gleichzeitig steigt jedoch die Klassifizierungsquote der Schüler*innen von 5,1 % in 2011/12 auf 7,8 % im Schuljahr 2017/18.

Tab. 16: Prozentualer Anteil der Subkategorien unter der Kategorie „Andere“ der Schüler*innen mit NEAE (eigene Berechnungen auf Datenbasis der Bildungsberichte des MEFP (2019, 2020))

Kategorie „Andere“ NEAE	Entwicklungsverzögerung	Störungen der Sprachentwicklung und der Kommunikation	Lernstörungen	Schwerwiegende Unkenntnis der Lehrsprache	Soziale benachteiligte Bildungssituation	Nicht zugeteilt
2013/14: n = 249 456	2,9	15,9	37,0	3,6	14,2	26,4
2015/16: n = 300 632	2,5	21,3	42,6	3,0	20,9	9,7
2016/17: n = 306 763	4,1	22,4	43,9	3,1	21,7	4,8
2017/18: n = 344 272	4,7	21,3	47,8	2,9	22,5	0,8
2018/19: n = 427 499	-	17,2	39,9	-	27,5	3,8

Im Vergleich der Zahlen der Kategorie „Andere“ unter den Schüler*innen mit NEAE zwischen 2013/14 und 2017/18 – in Tabelle 16 zusammenfassend dargestellt – fällt auf, dass bei den Kategorien „Entwicklungsverzögerung“, „Störungen der Sprachentwicklung und der Kommunikation“ sowie „Lernstörungen“ ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen ist. Diese Kategorie ist zudem die größte Gruppe der Schüler*innen mit NEAE und liegt bei einem Anteil von 55,5 %. Im Vergleich der Subkategorien miteinander bleibt festzuhalten, dass die Kategorie „Lernstörungen“ mit knapp 50 % mit Abstand die prozentual größte Gruppe an Schüler*innen mit dem Label „Andere“ darstellt. Gleichzeitig ist der Anteil der „nicht zugewiesenen“ Schüler*innen von 26,4 % im Schuljahr 2013/14 auf weniger als 1 % gesunken. Es fand also eine Umverteilung der Schüler*innen dieser Subkategorie auf die anderen, bereits definierten Subkategorien, statt; insbesondere auf die Kategorien „Störungen der Sprachentwicklung und der Kommunikation“, „Lernstörung“ sowie auf die Schüler*innen unter die Subkategorie „Sozial benachteiligte Bildungssituation“ (MEFP, 2019a). Hinsichtlich der *Beschulungsformen* von Schüler*innen mit NEE ist die Tatsache relevant, dass von den 473 Schulen der Sonderpädagogik in Spanien laut MEFP knapp 2/3, also 279 Schulen, Privatschulen sind und die Schüler*innen mit NEE zu 2/3 öffentliche Schulen besuchen (MEFP, 2019c).

Die niedrige Segregationsquote von 0,45 %, die jedoch, wie bereits ausgeführt, seit 2014/15 von 0,41 % kontinuierlich angestiegen ist, lässt vermuten, dass damit auch die Integrationsquote gesunken ist, was jedoch nicht der Fall ist. Wurden im Schuljahr 2007/2008 noch 78,3 % der Schüler*innen mit NEE integrativ beschult, waren es im Schuljahr 2016/17 bereits 83,5 % (MEFP, 2019b). Die Analyse der Segregationszahlen von Schüler*innen mit NEE zeigte darüber hinaus, dass zwar 0,45 % der Gesamtschülerschaft separat und segregiert unterrichtet wird, der prozentuale Anteil segregiert unterrichteter Schüler*innen mit NEE wiederum bei 16,4 % liegt (ebd.).

Die größten Gruppen der Schüler*innen mit NEE stellen im Schuljahr 2018/19 die Schüler*innen mit psychischer Beeinträchtigung (29,9 %), gravierenden Verhaltens- und Persönlichkeitsstörungen (23,8 %) sowie mit generalisierten Entwicklungsstörungen dar (MEFP, 2019). Die Schüler*innen, die prozentual am meisten integriert beschult werden, sind jene mit gravierenden Verhaltens- und Persönlichkeitsstörungen (98,0 %) sowie mit visueller und auditiver Beeinträchtigung 94,9 % und 94,7 % (MEFP, 2020a).

Die Datenanalyse der Bildungsstatistiken zeigt zusammenfassend, dass die Kategorien der „Förderbedürftigkeit“ bereits in den Schulen schon sehr viel differenzierter erfasst werden müssen und die allgemeinen regulativen und normativen Vorgaben dabei um ein Vielfaches weiter ausdifferenziert werden. Die Gruppe der Schüler*innen mit NEE umfasst dabei neun bzw. zehn Kategorien und die Kategorie „Andere NEAE“ noch einmal sechs weitere Subkategorien, deren Abgrenzung zur Gruppe der Schüler*innen mit NEE schwerfällt. Durch ein zentrales Erfassungssystem in jeder Autonomen Region, in Andalusien z.B. durch Senéca, wird jede*r Schüler*in in die Bildungsstatistik aufgenommen und durch die einzelne Schule gemeldet. Diese Daten stellen dann die Grundlage für internationale Vergleichsstudien und Bildungsberichte dar. Die Zahlen zu den Beschulungsformen zeigen zudem, dass mit dem Anstieg der Schüler*innen mit NEAE und NEE gleichzeitig sowohl die Segregationsquote als auch die Integrationsquote in Spanien gestiegen ist und dass die Kategorie „Andere“ im Rahmen der Schüler*innen mit NEAE in den letzten Jahren einen starken Zuwachs erfahren hat.

7.5 Zwischenfazit: Institutioneller Wandel von „Förderbedürftigkeit“

Der ursprünglich geplante Zeitabschnitt für die Dokumentenanalyse ab der Phase der Demokratisierung konnte im Laufe der Untersuchung nicht gehalten werden, da sich die gesellschaftlichen Entwicklungen insgesamt in den 1960er-Jahren als sehr einflussreich auf das Schulsystem in Spanien herausstellten und nur damit auch die Entwicklungen der nachfolgenden Jahrzehnte interpretiert werden konnten. Das Verständnis von schulischer „Förderbedürftigkeit“ hatte seinen Ursprung in der Kategorie Behinderung (v.a. sensorisch), welche bereits im Moyano-Gesetz beschrieben wird. Der Umgang mit und die Bedeutung des Privatschulensystems als Parallelsystem zum öffentlichen Schulsystem spiegelt die beiden politischen Richtungen in Spanien wider, welche bislang durch die beiden großen politischen Parteien PSOE und PP vertreten wurden. Diese beiden Positionen – die konservative auf der einen und die progressive auf der anderen Seite – durchziehen auch die Zivilgesellschaft und ihre Vertretungen, wie Bonal (2000) in seiner Analyse des Einflusses der Zivilgesellschaft auf die bildungspolitische Agenda herausstellte. Darüber hinaus konnte durch die Analyse der Bildungsgesetzgebung mit Fokus auf die schulische „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen gezeigt werden, dass die politischen Interessen die Richtung der Zielsetzung des Schulsystems durch Gesetze und Verordnungen bestimmen.

Insgesamt lassen sich für die Analyse des institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ insbesondere die Europäisierung und internationale Anpassung als exogener Auslöser für Veränderungen im Schulsystem erkennen, ebenso wie endogene Auslöser in Form der Bildungsexpansion sowie in der Folge der Demokratisierung die Dezentralisierung des Schulsystems, welche Pereyra (2002) mit seiner Studie als zentral für die Entwicklung des Schulsystems herausstellt. Während das LGE 1970 u.a. mit der Gründung des Nationalen Instituts für Sonderpädagogik noch auf den Ausbau des Sonderschulsystems baute, lässt sich hier infolge der Demokratisierung zumindest eine Anpassung an internationale Diskurse (z.B. an den Warnock-Report) der integrativen Beschulung Ende der 1970er-Jahre im Rahmen des Nationalen Plans der Sonderpädagogik erkennen. Die Idee der dialogischen Demokratisierung, wie sie von König Juan Carlos I angestrebt wurde, wurde insbesondere im Rahmen der Formulierung des LOGSE 1990 eingelöst, konnte dann im Zuge der Analyse für die folgenden Bildungsgesetze jedoch nicht mehr festgestellt werden.

Der institutionelle Wandel von „Förderbedürftigkeit“ ab den 1970er-Jahren, stellt letztlich einen inkrementellen Wandel hinsichtlich der Zielsetzung der Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ dar.

Die institutionelle Logik über den gesamten Zeitraum hinweg zeigt eine zunehmende Differenzierung des Förderungs- und auch des Behinderungsbegriffs durch Aufnahme neuer Kategorien im Rahmen der NEE und dann insbesondere der NEAE. Der ursprünglich auf Behinderung reduzierte Begriff der „Förderbedürftigkeit“ wurde entsprechend auf diverse Formen von Schwierigkeiten beim Lernen übertragen, ohne dabei jedoch auf das medizinische Verständnis von Behinderung bzw. Beeinträchtigung zu verzichten, welches im Laufe der Jahrzehnte reproduziert wurde, was insbesondere auch die Rechenschaftslegung gegenüber dem Staat deutlich macht. Eine regulative Reproduktion der Kategorie Behinderung ist zu beobachten, ergänzt durch eine Differenzierung der Kategorien von „Förderbedürftigkeit“ für das Ziel der Bildungsgerechtigkeit. Diese soll u.a. durch die politische Vorgabe der „Berücksichtigung von Diversität im Schulsystem“ gesteuert werden.

Darüber hinaus werden andere Dimensionen von Diversität kaum berücksichtigt: Einzig die „Förderbedürftigkeit“ aufgrund des kulturellen Hintergrunds wird explizit erwähnt und dass Geschlechtergerechtigkeit (explizit zwischen Jungen und Mädchen) im Bildungssystem gewährleistet werden soll, wird als Ziel formuliert, ohne dies jedoch zu konkretisieren. Eine weitere pfadabhängige Entwicklung, die keinerlei Anpassung erfahren hat, sind die segregierten Formen der Beschulung förderbedürftiger Schüler*innen, welche ausschließlich für Schüler*innen mit Behinderung zum Tragen kommt, wie die Analyse der Schulstatistiken zeigt. Separate Beschulung im Kontext einer Schule wiederum wird auch für andere Kategorien von „Förderbedürftigkeit“ umgesetzt.

Vor diesem Hintergrund kann die institutionelle Logik, die auf der historischen Entwicklung des spanischen Schulsystems basiert, als „segregierende Differenzierung“ bezeichnet werden. Auf der einen Seite eine Differenzierung der Kategorie Behinderung auf der kulturell-kognitiven Dimension, die im Laufe der Entwicklung immer weiter (aus-)differenziert wurde. Und auf der anderen Seite die äußere Differenzierung in Form organisationaler Strukturen auf normativer Ebene, die darüberhinausgehend die Möglichkeiten beschreibt, die das Schulsystem für die Berücksichtigung von Diversität auf regulativer Ebene vorsieht und welche im nächsten Kapitel Thema sein werden. Und schließlich führt die kategoriale Differenzierung der Schüler*innen in unterschiedliche Formen und Grade der „Förderbedürftigkeit“, in Kombination mit einer normativen Differenzierung des Bildungsangebotes, von Separation bis hin zur Segregation einzelner Schüler*innengruppen.

Die nationale Schulstatistik, welche 2002 durch die PP eingeführt wurde zeigt darüber hinaus, dass die Kategorie „andere, nicht kategorisiert“ im Rahmen von NEAE in den letzten Jahren stark zugenommen hat und sich dadurch auch der Anstieg der Zahlen insgesamt erklären lässt. Insgesamt ist der deutliche Anstieg der Entwicklungsstörungen der Sprache und Kommunikation (2013/14: 15,9 %; 2016/17: 22,4 %) sowie jener der Schüler*innen mit sozialer Benachteiligung (2013/14: 14,2 %; 2016/17: 21,7 %) innerhalb von drei Schuljahren hervorzuheben (MEFP, 2019a). Das Nationale Statistische Institut (INE), welches an das Bildungsministerium angebunden ist, benötigt für die nationalen Bildungsberichte, die -statistiken beinhalten, die genannten Kategorien der Beeinträchtigung inkl. Subkategorien und sorgt so für die Reproduktion dieser.

Vor dem Hintergrund des Ergebnisses der Analyse des institutionellen Wandels im Laufe der historischen Entwicklung von „Förderbedürftigkeit“ auf der Makroebene, der institutionellen Logik der segregierenden Differenzierung durch

1. Kategorisierung der Schüler*innen,
2. Individualisierung von Lehrplänen und Lernmaterialien und schließlich
3. räumliche Segregation (intern und extern)

unter der Bezeichnung der „Berücksichtigung von Diversität“ (ebd.) mit dem Ziel der Gewährleistung von Chancengleichheit könnte die These aufgestellt werden, dass sich diese Logik auf Meso- und Mikroebene des Schulsystems nicht weiter fortsetzt, da u.a. die niedrige Segregationsquote von 0,45 % (eigene Berechnungen auf Grundlage der Zahlen des MEFP, 2019b) ein einheitliches Schulsystem für alle annehmen lässt. Konträr dazu stellt sich die Frage, wie dennoch eine Quote des frühzeitigen Schulabbruchs der 18- bis 25-Jährigen von 19 % im Jahr 2016 (Eurydice, 2019) zustande kommt.

Die Analyse auf nationaler Ebene bis zu dieser Stelle der Arbeit stellt die Grundlage für die Ebenen Andalusien, Huelva und die Ebene der Einzelschule dar, da die nationale Bildungsgesetzgebung rechtlich bindend für alle anderen ist. Gleichzeitig ist die Entwicklung und die gegenwärtige Situation in Andalusien und Huelva Inhalt des nächsten Kapitels, um die regionale Einordnung der einzelnen Schulen in den folgenden Kapiteln zu realisieren.

8 Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung der Diversität: Andalusien – Huelva – Schulkonzepte

Andalusien im Süden Spaniens mit der Hauptstadt Sevilla bildet eine der 19 Autonomen Regionen Spaniens und ist in acht Provinzen aufgeteilt. Einige davon bestehen wiederum aus vielen Gemeinden, die das Stadtkriterium der 10.000 Einwohner überschreiten und dennoch „im Hinblick auf ihre Sozial- und Erwerbsstruktur (...) noch stark, wenngleich im sinkenden Maße, vom Agrarsektor beherrscht sind“ (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 155). Trotz der höchsten Bevölkerungszahl aller Autonomen Regionen Spaniens von ca. 8,4 Mio. Einwohner*innen im Jahr 2018 und mit ca. 1,6 Mio. den meisten Schüler*innen aller Regionen (INE, 2019b) fällt die Bevölkerungsdichte mit ca. 86,83 Einwohner*innen/m² eher gering aus (Nohlen & Hildenbrand, 2005, 154). Dies erfordert u.a. effektive Strukturen im Bildungsbereich, um eine adäquate Beschulung aller Schüler*innen zu gewährleisten, was sich im Laufe der Untersuchung zeigen wird. Die Festlegung der Autonomie der Autonomen Regionen bzgl. des Bildungssystems stellte *einen Schritt im Rahmen des Demokratisierungsprozesses des Landes* dar. Andalusien wurde im Zuge dessen im Jahr 1981 zur Autonomen Region und verpflichtete sich als eine der ersten vier Autonomen Regionen dazu, die Verantwortlichkeit für das Bildungssystem zu übernehmen (BOE 11/01/1982; Nohlen & Hildenbrand, 2005). In Hinblick auf die Berücksichtigung von Diversität ist Andalusien für die empirische Untersuchung auch relevant – wie bereits in der Einleitung erläutert –, da es eine der ersten Autonomen Regionen war, die im Schuljahr 1986/1987 Integration in die Bildungsgesetzgebung aufnahm und damit bereits über eine lange rechtliche Etablierung des Gedankens der Integration verfügt (Consejería de Educación, 1986).

Grundsätzlich existiert auf Ebene der Autonomen Regionen jeweils ein Bildungsgesetz, das die Vorgaben des nationalen Bildungsgesetzes (aktuell die des LOMCE 2013) aufgreift und konkretisiert. Entsprechend ist im andalusischen Bildungsgesetz LEA von 2007 festgelegt, wie die Berücksichtigung von Diversität aller Schüler*innen umgesetzt werden soll (Ecoem, 2010), was in Form von Verordnungen erneut konkretisiert wird. Darauf wird nach einem historischen Rückblick differenzierter eingegangen. Anschließend wird die Ebene der Provinz Huelva im Sinne der normativen Rekontextualisierung der regulativen Vorgaben untersucht.

8.1 Gegenwärtige Situation in Andalusien

Um die aktuelle Situation besser verstehen zu können, beginnt diese Analyse mit einem historischen Blick, der die relevanten regulativen Entwicklungen der Autonomen Region Andalusien als solches beleuchtet, mit dem Fokus auf den bereits auf nationaler Ebene herausgearbeiteten Gegenstand der „Förderbedürftigkeit“ im Rahmen der Entwicklung hin zur Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft. Die obligatorische Sekundarschule (Educación Secundaria Obligatoria; i.F. ESO) in Andalusien bildet dabei den organisationalen Untersuchungsschwerpunkt – einerseits als Schritt der weiteren Fokussierung des Gegenstandes und andererseits da hier besonders viele Schulabbrüche zu verzeichnen sind und offensichtlich auf Schul- und Unterrichtsebene nicht ausreichend auf die Diversität der Schülerschaft Rücksicht genommen wird. So lag in Spanien im Jahr 2017 laut dem Ministerium für Bildung und Berufsbildung die Quote der Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die nach der ersten Sekundarstufe keinerlei weiterführender (Berufs-)Bildung nachgehen, bei 18,3 %. Im Vergleich zum Jahr 2008, als diese

Zahl noch bei 31,8 % war, stellt dies zwar eine deutliche Reduzierung dar, jedoch lautet das Ziel, bis 2020 unter 10 % zu liegen. Der europäische Durchschnitt lag 2017 bei 10,6 % (Ministerio de Educación y Formación Profesional; i.F. MEFP, 2019). Die Schulabbruchsquote in Spanien ist durch enorme Unterschiede zwischen den Autonomen Regionen gekennzeichnet, wobei das Baskenland mit 7,0 % auf Platz 1 liegt und Andalusien mit 23,5 % auf drittletzter Position rangiert (ebd., 77). Umso relevanter ist vor diesem Hintergrund die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung, wie die Sekundarschulen mit der national verordneten Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft umgehen. Dabei kann diese Studie keine umfassende Analyse der Ursachen für frühzeitigen Schulabbruch liefern, aber dennoch Hinweise auf Grenzen der institutionellen Rekontextualisierung geben.

Laut Bildungsbericht von 2019 gehen im Schuljahr 2017/18 ca. 1,8 Mio. Kinder und Jugendliche in Andalusien in die Schule, davon 7949 in separaten und segregierten Beschulungsformen (0,44 %) (Consejería de Educación y Deporte, 2019, 2). Mit einer Integrationsquote von 84,2 % liegt Andalusien über der spanischen Quote von 83,6 % und im Mittelfeld aller Autonomen Regionen (MEFP, 2019, 7).

Die regulative Dimension steht auf der regionalen Ebene im Mittelpunkt, da diese das Ergebnis der Rekontextualisierung nationaler Vorgaben darstellt und gleichzeitig die Grundlage für die Erstellung von Schulkonzepten bildet, die wiederum die Maßnahmen zur Berücksichtigung der Diversität im Detail formulieren sollen.

Bereits im Jahr 1983 legte Andalusien die Gründung von multiprofessionellen Teams rechtlich fest, denen u.a. die Aufgaben der Prävention und des Erkennens von Störungen oder Unfähigkeiten/Behinderungen sowie Diagnostik, Rehabilitation und Integration zukamen (Consejería de Educación, 1983; Morais Gallego, 1993). Mit dem „Recht über die Planung der Sonderpädagogik und der Erweiterung der Erprobungsphase der Integration in der Autonomen Region Andalusien für das Schuljahr 1986/87“ vom 25.03.1986 legte Andalusien als eine der sechs ersten Autonomen Regionen die Ausweitung der Integration, mit Bezug zum LISMI von 1982 und dem Real Decreto 334/1985, fest. Das Ziel soll die „vollständige Integration und eine systematische und schrittweise Überführung“ von Schüler*innen mit „physischen, psychischen und sensorischen Behinderungen oder Unangepasstheiten“ sein (Consejería de Educación, 1986, 1095).

Im Jahr 1999 verabschiedete die Regionalregierung unter der PSOE das Gesetz zur Solidarität in der Bildung (Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación), das die Gewährleistung der Chancengleichheit im Bildungssystem, die Universalisierung des Rechts auf Bildung und die soziale Integration benachteiligter Bevölkerungsgruppen beinhaltet. Darunter fallen soziokulturelle Gründe, für die „Programme der kompensatorischen Bildung“ (Comunidad Autónoma de Andalucía, 1999, 5) ermöglicht werden sollen, um Schulabsentismus und „physische, psychische oder sensorische Beeinträchtigungen und gravierende Verhaltensstörungen“ zu reduzieren (ebd., 2). Bereits hier wird die Umsetzung der Berücksichtigung unterschiedlicher Förderbedarfe der Schüler*innen einerseits durch kompensatorische Bildung für soziokulturelle Ursachen der Benachteiligung, die sich auf Ebene der Schule und des Schulbezirks widerspiegeln, und andererseits durch konkrete Maßnahmen der Integration, die auf Schüler*innen mit NEE zielen, gesehen. Früherkennung und Prävention von „Förderbedürftigkeit“ werden bzgl. Schüler*innen mit Behinderungen festgelegt, wie auch das maximale Beschulungsalter von 20 Jahren. Spezielle Maßnahmen für Schüler*innen mit Hochbegabung werden allgemein formuliert, ohne diese jedoch fest zu umreißen – im Gegensatz zu konkreten Maßnahmen für Schüler*innen mit Behinderung (ebd., Parrilla, 2004, Ruíz, 2010).

Das gegenwärtig gültige Bildungsgesetz auf Ebene der Autonomen Region Andalusien von 2007, LEA, bezieht sich in seiner Begründung zum einen auf Artikel 27 der spanischen Verfassung, auf einige rechtliche Verordnungen bzgl. der Autonomie Andalusiens und nach einer Reihe von Gesetzen bzgl. des Bildungssystems zudem auf das bereits genannte Gesetz der Solidarität in der Bildung von 1999. In Abschnitt II wird betont, dass die Bildung in Andalusien dem durchschnittlichen Niveau der am höchsten entwickelten europäischen Länder entspricht, insbesondere durch eine steigende Zahl von Abiturient*innen und die Reduzierung der Schulabbruchzahlen (Junta de Andalucía, 2007, 5).

Ziele des Gesetzes sind u.a. die Verbesserung der Qualität der Bildung, die Gewährleistung von Chancengleichheit aller Schüler*innen, das Erreichen schulischer Inklusion und die Bereitstellung angemessener Bildungsmaßnahmen, um den Verbleib von Schüler*innen, die Schwierigkeiten in ihrer Schullaufbahn aufweisen, zu gewährleisten (Junta de Andalucía, 2007). Im Artikel 48 werden Strategien und Maßnahmen für die Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft aufgelistet, die durch die Autonome Verwaltung Andalusiens reguliert und finanziert werden sollen. Grundsätzlich sind die Schulen frei bzgl. der Auswahl notwendiger Maßnahmen, z.B. der Klassenorganisation und des Unterrichtsmaterials, um sich an die Diversität ihrer Schülerschaft und die Förderung der Geschlechtergleichheit flexibel anzupassen – jedoch ohne bestimmte Gruppen zu diskriminieren (Art. 48.1). Darüber hinaus sollen Programme zur Förderung und Unterstützung v.a. im Bereich der Sprache und Mathematik für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten in der Sekundarstufe angeboten werden (Art. 48.2) (Junta de Andalucía, 2007).

Im Titel III, Bildungsgerechtigkeit, wird auf die Definition von „Förderbedürftigkeit“ und den Umgang mit Schüler*innen mit NEAE eingegangen. Die Kategorien des LOE 2006 werden dabei weitgehend beibehalten, wenngleich die Begrifflichkeiten differenzierter ausformuliert werden. So werden neben der Förderung und Unterstützung bei Lernschwierigkeiten in einzelnen Fächern (Art. 48) folgende Ursachen für weiterführende Fördermaßnahmen gelistet:

- „Schüler*innen mit NEE, die unterschiedliche Grade und Arten von persönlichen Fähigkeiten auf physischer, psychischer, kognitiver oder sensorischer Ebene aufweisen“ (ebd., 23)
- „Schüler*innen, die – da sie aus anderen Ländern kommen oder aufgrund anderer Ursachen – spät in das Bildungssystem eingeschult wurden“ (ebd.)
- „Schüler*innen, die kompensatorische Maßnahmen benötigen“ (ebd.) sowie
- „hochbegabte Schüler*innen“ (ebd.).

Artikel 113.5 legt fest, dass die Beschulung von Schüler*innen mit NEAE nach den „Prinzipien der Normalisierung, der schulischen und sozialen Inklusion, der Flexibilisierung, der Personalisierung des Unterrichts und der interadministrativen Koordination“ (ebd.) zu erfolgen hat. Dafür besteht laut diesem Gesetz z.B. die Möglichkeit flexibler organisatorischer Maßnahmen und der Reduzierung der Schüler*innenanzahl pro Klasse. Auf die Gruppe der gehörlosen/taubstummen Schüler*innen geht Artikel 113.8 ein: Diese sollen bevorzugt in Schulen beschult werden, die Gebärdensprachdolmetscher*innen oder eine andere spezielle Art der technischen Ausstattung für diese Schüler*innen zur Verfügung stellen. Außerdem weist Artikel 113.9 darauf hin, dass für Schulbezirke, die wirtschaftlich, sozial oder kulturell benachteiligt sind, spezielle Programme der Kompensation dieser Benachteiligungen vorgehalten werden (ebd.).

Castaño (2009) stellt für das LEA bzgl. der Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft im Schulsystem zwei Aspekte besonders heraus:

1. Es legt in Artikel 115 die Weiterbildung der Lehrkräfte bzgl. der Handlungskompetenzen für den Umgang mit Diversität fest und

2. formuliert in Artikel 116 Absatz 1–3 deutlich, dass die Beschulung der Schüler*innen mit NEAE Aufgabe aller Lehrkräfte ist, in Kooperation mit Unterstützungslehrkräften, dem Beratungsfachbereich innerhalb der Sekundarschulen (departamento de orientación) und weiteren spezialisierten Fachkräften der Abteilung für Bildungsberatung in Grundschulen (Equipo de Orientación Educativa, i.F. EOE) im Schulbezirk. Auf die strukturell in den Schulbezirken angelegten Teams wird in Kapitel 8.2 detailliert eingegangen. Diese Teams sollen einen Teil des Lehrkörpers einer Schule bilden und aus Lehrkräften bestehen, die auf die Berücksichtigung von Schüler*innen mit NEAE und auf therapeutische Pädagogik oder Hören und Sprache spezialisiert sind, und aus Lehrkräften mit anderen Spezialisierungen (Junta de Andalucía, 2007, Art. 138.3, 27).

Diesen multiprofessionell angelegten Teams kommen diverse Aufgaben zu, um auf die Diversität der Schüler*innen eingehen zu können, die in Artikel 138, 139 und 144 für die Ebene der Autonomen Region bereits beschrieben werden:

- Beratung der Klassenlehrkräfte
- Zusammenarbeit mit den Lehrkräften des aktuellen Schuljahrs
- Prävention und Früherkennung von Schüler*innen mit NEAE
- Unterstützung der curricularen Anpassungen der Lehrpläne für einzelne Schüler*innen
- Koordination der Unterstützungsmaßnahmen auf Schul- und Unterrichtsebene

Diese multiprofessionellen Teams, die seit dem LODE 1985 bereits regulativ verankert sind, fungieren auf organisationaler Ebene der Schule als die Unterstützungsstruktur auf Mikroebene. Zudem sind die Schulen laut Artikel 127 dazu verpflichtet, ihre Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft im Schulkonzept festzulegen (ebd.).

Zusätzlich trat am 25.07.2008 das „Gesetz zur Berücksichtigung der Diversität der Schülerschaft während der Pflichtschulzeit in den staatlichen Schulen Andalusiens“ (Consejería de Educación, 2008) in Kraft. Dieses ist für alle Regionen und Schulbezirke Andalusiens bindend und nimmt bedeutenden Einfluss auf die normative – organisationale und strukturelle – Gestaltung der Schulen und des Umgangs mit „Förderbedürftigkeit“ zur Sicherung von Bildungsgerechtigkeit. Diese regulative Vorgabe diente als Ausgangspunkt der Erstellung des Interviewleitfadens vorliegender Untersuchung. Dessen Verständnis und Festlegung der Maßnahmen werden im Folgenden erläutert. Regulative Bezüge werden entsprechend den Ebenen des spanischen Bildungssystems zum LOE 2006 und zum LEA 2007 hergestellt, auf deren Grundlage eine Konkretisierung notwendig ist, um „die Regulierung und Entwicklung der Maßnahmen und Programme zur Berücksichtigung von Diversität der Schüler*innen in der Regelschule“ zu gewährleisten (ebd., Art. 1).

Die Berücksichtigung von Diversität, die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit (Art. 4.1), die Unterstützung insbesondere in den Fächern Spanisch und Literatur, Fremdsprache und Mathematik (Art. 4.2) sowie die Verbesserung des „akademischen Ertrags“ und die Minimierung des Schulabbruchs (Art. 6.1) werden als Ziele dieses Gesetzes benannt.

Dabei sollen die Maßnahmen für Schüler*innen mit NEAE in erster Linie im Regelunterricht in der Klasse durchgeführt werden. Wenn zeitliche oder räumliche Abweichungen notwendig sind, sind diese ohne Diskriminierung oder Exklusion zu gewährleisten (Art. 4.4).

Entsprechend dem Artikel 48.1 des LEA werden in diesem Gesetz allgemeine von spezifischen Maßnahmen in der jeweiligen Schulstufe – Primar- oder Sekundarstufe – unterschieden. Zu den *allgemeinen Maßnahmen* zählen:

- Flexible Gruppenzusammensetzung der Klasse, die aus einer geringen Zahl von Schüler*innen mit NEAE abhängig von Leistung oder Interessen gebildet werden kann (Art. 6.2.a)
- Aufteilung der Klasse in Kleingruppen in den Kernfächern und -lernbereichen (Art. 6.2.b)
- Unterstützung der Klasse durch eine zweite Lehrkraft im Unterricht, insbesondere in den Schulfächern Spanisch, Literatur, Fremdsprache und Mathematik, um Schüler*innen in den genannten Fächer fördern zu können (Art. 4.2 und 6.2.c)
- Flexibilisierung der wöchentlichen Unterrichtszeit, um auf konkrete Bedarfe der Schüler*innen im Unterricht besser eingehen zu können (Art. 6.2.d)

Neben diesen allgemeinen Maßnahmen sind weitere *spezifische Maßnahmen ausschließlich für die Sekundarschule vorgesehen*:

- Zusammenlegung von Fächern in Lernbereiche (Art. 6.2.b) mit dem Ziel, den Übergang von der Grund- zur Sekundarschule zu erleichtern. Dies zieht organisatorische Konsequenzen nach sich, z.B. die teilweise Integration, jedoch bleibt die Evaluation oder Förderung der Schüler*innen gleich (Art. 7.a)
- Für das erste Schuljahr in der Sekundarschule sollen Nachhilfeprogramme für die Freistunden, z.B. für o.g. Kernfächer, angeboten werden, z.B. Lesen üben. Diese Programme können sich über das gesamte Schuljahr erstrecken (Art. 7.b)
- Angebot von Wahlfächern, die sich nach dem Interesse der Schüler*innen richten und praktisch ausgerichtet sein können (Art. 7.c)
- Gruppeneinteilung nach Schulfächern im 3. Schuljahr der ESO, abhängig von der Vorbereitung auf das Abitur oder die Berufsausbildung, als Orientierung (Art. 7.d) (ebd.)

Neben diesen allgemeinen und spezifischen Möglichkeiten zur Berücksichtigung von Diversität der Schülerschaft, um Chancengleichheit zu gewährleisten, existieren gemäß Kapitel III des Gesetzes zur Berücksichtigung der Diversität in Andalusien von 2008 diverse Programme, um darüber hinausgehend als Organisation auf die Diversität eingehen zu können. Diese drei Programme können jeweils bei unterschiedlichen Graden an „Förderbedürftigkeit“ umgesetzt werden.

1. *Unterstützungsprogramme* (Art. 8–10: Programas de refuerzo)
 - a) Für die Förderung grundlegender Fähigkeiten in den Kernfächern
 - b) Für die Wiederholung nicht erworbener Inhalte
2. Personalisierte Lehrpläne für Schüler*innen, die nicht in die nächste Klasse versetzt wurden
Programme der *Lehrplananpassung* (Art. 12–16: Programas de adaptación curricular (i.F. ACI))⁴²
 - a) Geringe Lehrplananpassungen (adaptaciones curriculares no significativas; i.F. ACNS)
 - b) Signifikante Lehrplananpassungen (adaptaciones curriculares significativas; i.F. ACS)
 - c) Lehrplananpassung für Schüler*innen mit Hochbegabung
3. Programme der *Diversifizierung* des Lehrplans (Art. 17–27: Programas de diversificación curricular)

Unterstützungsprogramme, die unter Punkt 1 genannt sind, sind für Schüler*innen in der Grundschule oder im ersten Jahr der Sekundarschule konzipiert, die Schwierigkeiten in den Kernfächern Spanisch und Literatur, erste Fremdsprache und Mathematik aufweisen und deren

⁴² Weiterführende Informationen zu Programmen der Lehrplananpassungen aus (sonder-)pädagogischer Perspektive finden sich u.a. bei Sánchez und Torres (1999; 2009).

Versetzung in die nächste Klasse ggf. gefährdet ist. Diese Programme sollen an den Interessen und Lebenswelten der Schüler*innen anschließen und verfolgen das Ziel, Basiskompetenzen in den o.g. Fächern zu gewährleisten; Beispiele werden angeführt (Art. 8.2).

Die unter Punkt 2 genannten Lehrplananpassungen wurden bereits mit dem nationalen Bildungsgesetz LOGSE im Jahr 1990 eingeführt. Sie lösten die „Programme zur individuellen Entwicklung“ (programas de desarrollo individual, i.F. PDI), die im Jahr 1985 im LODE festgelegt wurden, ab. Mit dem LOGSE wurde außerdem das Basiscurriculum für alle eingeführt. Die Lehrplananpassungen sind für Schüler*innen mit NEAE und in jeweils zwei bzw. drei Formen aufgeteilt, die bereits unter Punkt 2 genannt wurden (Art. 12.2) (Consejería de Educación, 2008). Die unter 2.a gelisteten *geringen Lehrplananpassungen* (Art. 13.1a, 14) werden von der Lehrkraft in Zusammenarbeit mit den multiprofessionellen Koordinationsteams der Abteilung für Bildungsberatung in Grundschulen entwickelt. Diese Anpassungen sind auf die Förderung von Schüler*innen gerichtet, die wegen einer Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten, später Einschulung, sozialer Benachteiligung und/oder Lernschwierigkeiten die Ziele des Lehrplans nicht erreichen können. Die Adaptationen können individuell und in der Gruppe umgesetzt werden (Art. 13.2).

Die *signifikanten Lehrplananpassungen* wurden mit dem LOGSE im Jahr 1990 eingeführt (Muntaner & Rosselló, 1999) und sind auch gegenwärtig ausschließlich für Schüler*innen mit NEE vorgesehen (Art. 15.1). Ziel ist es, die maximalen Fähigkeiten der Schüler*innen in Hinblick auf Basiskompetenzen v.a. in der Sekundarschule zu entfalten. Voraussetzung für diese Art der Förderung, ebenso wie diese für Schüler*innen mit Hochbegabung (Art. 16), ist ein psychopädagogisches Gutachten, das von der Abteilung für schulische Koordination der Schule in Kooperation mit den betreffenden Lehrkräften erstellt wird (Art. 15.3). Die Daten dieses Gutachtens (der inhaltliche Aufbau ist rechtlich vorgegeben) und die Elaboration der Lehrplananpassungen, die „auf Sonderpädagogik spezialisierte Lehrkräfte“ durchführen, werden in die digitale Plattform „Séneca“ eingetragen und gespeichert (Art. 15.5). Die unter Punkt 3 erwähnte *Diversifizierung des Lehrplans*, die in den Artikeln 17 bis 27 ausgeführt wird, stellt eine Maßnahme ab dem dritten Schuljahr der Sekundarschule dar. Sie beinhaltet laut Artikel 17 eine „adäquate Organisation der Inhalte, praktische Aktivitäten und andere Fächer des Lehrplans sowie spezifische Methoden, um die Basisziele und -kompetenzen der Schulstufe und den Abschluss der Sekundarschule zu erreichen“ (Art. 17).

Die Voraussetzungen, unter denen Schüler*innen zu dieser Maßnahme zugelassen werden, sind in Artikel 18 verankert und ausdifferenziert: Der oder die Schüler*in hat das erste Schuljahr der Sekundarstufe beendet und es wurde deutlich, dass er oder sie den Anforderungen des dritten Schuljahres nicht gewachsen sein wird. Dasselbe gilt für Schüler*innen nach dem dritten Schuljahr der Sekundarstufe. Darüber hinaus haben diese Schüler*innen ggf. bereits ein Schuljahr wiederholt (Art. 18a). Zudem können Schüler*innen, bei denen absehbar ist, dass sie durch diese Maßnahme das vierte Schuljahr bestehen oder den Sekundarschulabschluss erreichen, an diesem Programm teilnehmen (Art. 18b). Als dritte Option für eine Teilnahme an der Diversifizierung des Lehrplans sieht die Verordnung vor, dass Schüler*innen bereits andere Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität durchlaufen haben, z.B. signifikante Lehrplananpassungen, dadurch jedoch ihre Lernschwierigkeiten nicht ausreichend verbessern konnten (Art. 18c) (Consejería de Educación, 2008).

Die Dauer der Maßnahme beträgt in der Regel ein Jahr. Wenn jedoch nach dem Schuljahr deutlich ist, dass der oder die Schüler*in den Sekundarschulabschluss nicht erlangen wird, kann die Maßnahme für ein weiteres Jahr verlängert werden (Art. 19). Die Fächerverteilung wird nach vorgegebenen Kriterien individuell von der Schule strukturiert, wohingegen der Stundenum-

fang mit 30 Stunden und auch konkret für die Lernbereiche regulativ vorgegeben ist (Art. 22). Für den Fall, dass die allgemeinen Bildungsziele nicht erreicht wurden, legt Artikel 27.3 darüber hinaus fest, dass der oder die Schüler*in einen sog. Beschulungsnachweis erhält, in dem die Jahre und die absolvierten Fächer vermerkt sind (Consejería de Educación, 2008).

Anhand der Ausführungen der Ebene der Autonomen Region Andalusien bis hierhin wird deutlich, dass die Vorgaben zu Strukturen der Förderung lediglich Kompensationsprogramme im LEA vorsehen und in der Verordnung von 2008 die bevorzugte Beschulung in den Regelklassen, mit explizitem Hinweis auf potenzielle räumliche und zeitliche Ausnahmen. Im Hinblick auf die Formulierung von Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität bleiben die Vorgaben durch das LEA weiterhin sehr allgemein formuliert: Flexible organisatorische Maßnahmen, das Reduzieren der Klassengrößen und die interdisziplinäre Kooperation werden als einzige konkret genannt. Besonders hervorzuheben ist die Diversifizierung im letzten Jahr der Sekundarschulen, welche bereits im LOE festgelegt wurde, wie auch spezialisierte Lehrkräfte in den Schulen und die Kooperation mit den Eltern. So wurde hier – vom LOE zum LEA – keine Konkretisierung der Inhalte vorgenommen sondern zusammenfassend bilden diese Vorgaben die Grundlage für die Verordnung zur Berücksichtigung von Diversität von 2008. In dieser werden die oben genannten möglichen Maßnahmen, die die Schulen einsetzen können, um inklusive Bildung und Chancengleichheit zu gewährleisten, ausgeführt.

Bezüglich der Rekontextualisierung nationaler Vorgaben auf Ebene der Autonomen Regionen liegen bereits einige Studien vor, die die Maßnahmen unterschiedlicher Regionen insbesondere in Sekundarschulen verglichen haben. Der Forschungsstand hierzu wurde bereits in Kapitel 3 dargelegt, sodass an dieser Stelle auf eine erneute Darstellung verzichtet wird.

8.2 Strukturen der Förderung auf Ebene der Provinz Huelva

Die Provinz Huelva ist eine von acht Provinzen Andalusiens mit ca. 520.000 Einwohner*innen im Jahr 2018 (Instituto Nacional de Estadística; i.F. INE, 2019c). Sie befindet sich im Westen Spaniens, angrenzend an Cádiz, Sevilla und im Norden an Portugal, wie auf Abbildung 5 zu erkennen ist. Huelva ist die bevölkerungsärmste Provinz Andalusiens, Huelva-Stadt hat ca. 145.000 Einwohner*innen (INE, 2019d) und die Arbeitslosigkeit in der Region ist vom vierten Quartal 2015 bis zum ersten Quartal 2019 von 32,65 % auf 22,96 % gesunken (INE, 2019e).

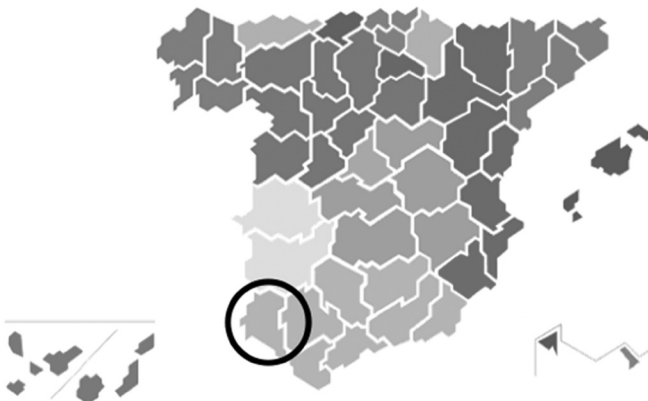


Abb. 5: Einzelne Provinzen innerhalb der Autonomen Regionen Spaniens (INE, 2019a)

Für die vorliegende Studie sind auf dieser Ebene die Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität von Relevanz, wie sie in dieser Provinz angelegt sind. Damit wird das organisationale Feld von „Förderbedürftigkeit“ auf Mesebene I definiert, in das die Schulen als Organisationen eingebettet sind und durch die sie Unterstützung erhalten. Gleichzeitig liefert die Analyse der administrativen Strukturen Aufschluss über die Funktionen der Ebenen im spanischen Schulsystem.

Die im Kapitel 8.1 beschriebenen regulativen Vorgaben der Autonomen Region Andalusien zur Berücksichtigung von Diversität auf Makroebene II bilden die Grundlage für die Strukturen, die sich auf Mesebene II, der provinziellen Ebene Huelva, wiederfinden. Wie der Abbildung 6 zu entnehmen ist, stellt die Provinzialbehörde für Bildung in Huelva die Ebene dar, die den konkreten Unterstützungsstrukturen vor Ort übergeordnet ist sowie finanzielle Ressourcen bereitstellt und an die Schulen verteilt.

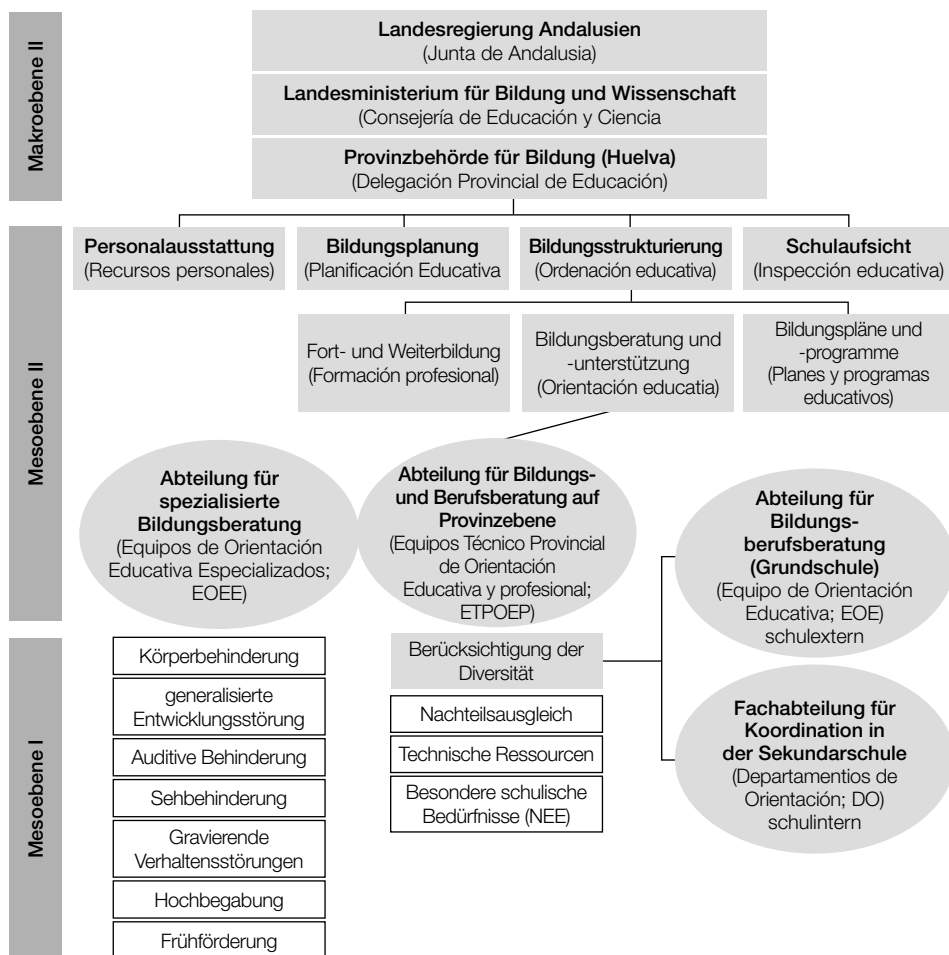


Abb. 6: Vereinfachte Darstellung der Ebenen und Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität mit Fokus auf „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen; eigene Darstellung

Besonders hervorzuheben in Bezug auf die Fragestellung nach dem organisationalen Feld von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen und den entsprechenden Unterstützungsstrukturen ist die Abteilung für Bildungs- und Berufsberatung auf Provinzebene (Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional; i.F. ETPOEP), die u.a. für die Steuerung der Berücksichtigung von Diversität auf dieser Ebene verantwortlich zeichnet (Consejería de Educación, o.J.). Einen Arbeitsschwerpunkt des ETPOEP bilden die Bedarfsplanung und Einleitung gezielter Förder- oder Ausgleichsmaßnahmen für Schüler*innen und ihre Familien mit besonderen schulischen Bedürfnissen. Als wichtiges Instrument zur Handlungsplanung und Evaluation dient das Zentralregister Séneca, in dem alle Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf mit Daten zum schulischen und familiären Hintergrund vermerkt sind. Sowohl ggf. erstellte Gutachten als auch die Förderplanung und deren Evaluation werden in Séneca eingegeben und können von den jeweiligen Schulen, der jeweiligen Abteilung für Bildungsberatung in der Grundschule (EOE), den Fachabteilungen für Koordination in den Sekundarschulen (Departamentos de Orientación; i.F. DO) und den regionalen Koordinator*innen der ETPOEP eingesehen werden.

Anspruch auf besondere Unterstützung haben dabei nur die Kinder, die in Séneca mit besonderen schulischen Bedürfnissen registriert sind. Denn die zusätzlichen personellen und materiellen Ressourcen werden von der Provinzialbehörde für Bildung zentral verwaltet und nach Bedarf angepasst, bewilligt oder auch entzogen. Diese zusätzliche Unterstützung ist wiederum an Kriterien gebunden, die auf die Einzelschule angelegt werden. Beispielsweise sind dies spezielle Programme, an denen Schulen teilnehmen können, um entsprechende Ressourcen zugeteilt zu bekommen, oder Bevölkerungskriterien wie der Anteil an Eltern, die zusätzliche staatliche Unterstützung für Schulmaterialien erhalten (Sozialindikator). Der Bedarf wird von der Schulaufsicht (Inspección Educativa) kontrolliert (Orientación Huelva, 2014).

In der Abbildung 6 sind drei von fünf Teams innerhalb des ETPOEP genannt, die für die Berücksichtigung von Diversität zuständig sind und von eine*m Koordinator*in geleitet werden, das Team für:

- Nachteilsausgleiche, das u.a. interkulturelle Bildung in Form punktueller Angebote in den Schulen, die Beschulung in Krankenhäusern und die Reduzierung der Schulabbruchsquote umsetzt
- technische Ressourcen, das (Förder-)Materialien und Hilfsmittel bereitstellt, personelle und finanzielle Ressourcen verwaltet und mit dem Institut für berufliche Weiterbildung die Fortbildung der Therapeutischen Pädagog*innen (PT) und Koordinator*innen durchführt
- besondere schulische Bedürfnisse (NEE), das für die Beratung der Schülerschaft mit NEE, die Koordination und Administration spezieller Unterstützungsmaßnahmen, die Ermittlung und Evaluation des Unterstützungsbedarfes in den Schulen vor Ort und für die Programme für Hochbegabung zuständig ist (Consejería de Educación, o.J.).

Die Abteilung für spezialisierte Bildungsberatung (Equipos de Orientación Educativa Especializados; i.F. EOOE) als weitere Unterstützungsstruktur für Schulen, Lehrkräfte und Eltern besteht aus Psychopädagog*innen (PT), die Expert*innen in Fachgebieten wie Körperbehinderung, Entwicklungsstörungen, auditive Störungen, Sehbehinderung, Verhaltensstörungen, Hochbegabung und Frühförderung sind (s. Abbildung 6). Ihre Aufgabe ist es darüber hinaus, andere Unterstützungsabteilungen, z.B. die EOE und DO, fachlich zu beraten und im Interventionsprozess individuell zu unterstützen. Sowohl bei der Anpassung der Lehrpläne als auch bei

der Auswahl, Analyse und Entwicklung didaktischer Materialien übernehmen die EOOE eine zentrale Rolle (Consejería de Educación, o.J.).

Die *Abteilung für Bildungsberatung in der Grundschule (EOE)* ist multiprofessionell aufgestellt und arbeitet eng mit den Grundschulen zusammen. Der Auftrag umfasst die Maßnahmenplanung und Unterstützung der Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern vor Ort. Darüber hinaus zählen zu den Aufgaben dieser Teams signifikante Lehrplananpassungen (ACS) sowie die Erarbeitung von Evaluationsinstrumenten und Förderprogrammen. Eine wichtige Rolle spielt hierbei, ebenso wie in den DO, der oder die Koordinator*in für besondere schulische Unterstützung, der bzw. die die Organisation sowie die Erstellung von Gutachten und Förderplänen für die Evaluation übernimmt. Im Team des EOE sind außerdem Fachlehrkräfte für Hören und Sprache (Maestro o maestra de Apoyo a la Integración (Audición y Lenguaje)), Kompensationslehrkräfte (Maestro o maestra de Compensatoria), Ärzt*innen, Sozialpädagog*innen sowie Sozialarbeiter*innen. Die EOE gehören nicht zum Schulpersonal (externe Teams) und sind meist für mehrere Schulen gleichzeitig zuständig (ebd.).

Die bereits genannte *Fachabteilung für Koordination in den Sekundarschulen (DO)*, die in dieser Untersuchung im Fokus steht, hält jede Sekundarschule in Andalusien vor, so auch in Huelva, wird von der ETPOEP auf Provinzebene koordiniert und ist gleichzeitig Teil des Kollegiums in der Schule. Die Aufgaben sind rechtlich definiert (Consejería de Educación, 2006, Art. 21–24). Auch dieses Team wird von einem bzw. einer Koordinator*in für besondere schulische Unterstützung geleitet. In den Schulen der vorliegenden Studie hatten sog. Psychopädagog*innen bzw. Personen mit einer Ausbildung in therapeutischer Pädagogik (Pedagogía Terapéutica; i.F. PT) (Orientación Huelva, 2014; Consejería de Educación, o.J.) diese Funktion inne. Darüber hinaus sind – abhängig vom Bedarf der Schule bzw. der Schüler*innen – weitere spezialisierte Fachkräfte tätig, wie sie bereits im Kontext der EOE genannt wurden. Dem oder der Koordinator*in in der DO kommt vor diesem Hintergrund eine zentrale Rolle bei der Rekontextualisierung der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Kontext der Berücksichtigung von Diversität in der Sekundarschule zu: Die mit dieser Funktion betraute Person hat die Aufgaben, „gemeinsam mit den anderen Mitgliedern der Abteilung die Kriterien für die Berücksichtigung von Diversität festzulegen“ (Consejería de Educación, 2006, 34), die Lehrkräfte bzgl. entsprechender Maßnahmen zu unterstützen und sie zu beraten, „die Planung und Organisation der Hilfsmaßnahmen in der Klasse und auch außerhalb zu übernehmen, (...) Strategien der Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler*innen zu entwickeln (...), die Organisation und die Verwendung der personellen und materiellen Ressourcen“ (ebd.) zu steuern und die Maßnahmen zu evaluieren (ebd.).

Zusammenfassend für die Unterstützungsstrukturen der Schüler*innen mit besonderem schulischem Bedarf der Provinz Huelva und für das organisationale Feld der Institution „Förderbedürftigkeit“ bleibt festzuhalten, dass die Schulaufsicht auf provinzieller Ebene letztlich die Schulen und deren Berücksichtigung von Diversität kontrolliert und die Mittel verteilt. Darüber hinaus ist es jedoch Aufgabe der Abteilung für besondere schulische Bedürfnisse der ETPOEP, die Verwendung und den Einsatz der Mittel in den Schulen zu beaufsichtigen. Insgesamt zeigt sich eine eng verbundene und interdisziplinär aufgestellte Struktur der Berücksichtigung von Diversität zugunsten inklusiver Bildung. Die Akteur*innen sind auf provinzieller Ebene eng vernetzt und arbeiten jeweils an unterschiedlichen ‚Bausteinen‘ an der Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit für jede*n Einzelne*n. Dennoch ist die Struktur im Sinne der Governance-Form „Hierarchie“ (Schimank, 2007c, 40; Benz & Dose, 2010, 260) aufgebaut, da die übergeordnete Instanz, die Bildungsverwaltung der Autonomen Region Andalusien, regulativ den Rahmen vorgibt und somit den Handlungsspielraum der Akteur*innen auf Provinzebene begrenzt. Gleichzeitig kontrolliert

die Provinzialbehörde für Bildung der Provinz Huelva die Verteilung der finanziellen Ressourcen, die ihr von der Landesregierung Andalusiens zugeteilt werden.

Inwiefern jedoch den Akteur*innen auf Provinzebene im Rahmen der Rekontextualisierung der regionalen Vorgaben tatsächlich Handlungsspielraum eingeräumt wird, kann durch diese Dokumentenanalyse nicht beantwortet werden. Hierzu wären eine Schwerpunktsetzung der Studie auf die Mesoebene II und ein Einsatz entsprechender Methoden empirischer Sozialforschung notwendig. Die Rahmendaten und Kontextinformationen zu den Schulen werden nun im nächsten Schritt der Ergebnisdarstellung in Form von Falldarstellung der einzelnen Schulen erläutert, um diese Informationen dann im Laufe der weiteren Analyse der Schulkonzepte und der Expert*inneninterviews für die Interpretation der Daten nutzen zu können.

8.3 Falldarstellung der Schulen

Die Fallbeschreibungen basieren zum einen auf den Schulkonzepten der Schulen, die zur Verfügung gestellt wurden und auch in fast allen Fällen über die Homepages der Schulen zugänglich sind, und zum anderen auf den Schulleitungsfragebögen zu Daten und Fakten bzgl. der Schule mit Fokus auf der Berücksichtigung von Diversität, wie sie rechtlich u.a. durch das LOE und auf Ebene der Region Andalusien durch das LEA vorgegeben sind. Diese Fallbeschreibungen dienen im Rahmen dieser Studie darüber hinaus dazu, die einzelnen Schulen als Organisation darzustellen, um die Interpretationen auf Schulleitungs- und Lehrkräteebene in den organisationalen Kontext einordnen und Kontextbedingungen in die Interpretation miteinbeziehen zu können.

Schule 1

Die Schule 1 wurde 1990 in Huelva-Stadt gegründet. Es handelt sich um eine Sekundarschule von Klasse fünf bis zwölf, die über einen berufsbildenden Zweig (Programas de Cualificación Profesional Inicial; PCPI) verfügt. Da die Schule in einem sozial schwachen Viertel von Huelva liegt, wird sie als kompensierende Schule (centro de compensatoria) bezeichnet. Sie erhält also staatliche Förderung als Ausgleich dieser sozialen Benachteiligung ihrer Schülerpopulation, z.B. eine zusätzliche Unterstützungslehrperson, verringerte Klassenstärken und insgesamt mehr finanzielle Unterstützung. Die Schulabbruchsquote konnte laut Schulleitung durch das staatlich unterstützte Programm der beruflichen Orientierung und Vorbereitung von 30 % bis 40 % auf 15 % gesenkt werden (Interview 1.a, Z. 30–33).

Im Schuljahr 2012/1013 besuchten 574 Schüler*innen diese Schule, von denen 116 (20 %⁴³) als förderbedürftig im Sinne der NEAE galten. In dieser Gruppe waren 91 Schüler*innen mit NEE, was im Vergleich zu den anderen Kategorien den deutlich größten Teil der NEAE-Population darstellt. 74 Lehrkräfte waren an dieser Schule angestellt, ein*e Sozialarbeiter*in kam regelmäßig zur Unterstützung und insgesamt arbeiteten 14 Assistenzlehrkräfte unterschiedlicher Schwerpunkte dort, z.B. zwei therapeutische Pädagoginnen (PTs) (s. Kapitel 8.1), eine Lehrperson zur kompensatorischen Förderung, mehrere Lehrkräfte zur Unterstützung von Schüler*innen mit „Förderbedürftigkeit“ bzgl. Hören und Sprache sowie sechs Gebärdensprachdolmetscher*innen. Zwölf Schüler*innen hatten im vorangegangenen Schuljahr signifikante Lehrplananpassungen (ACS) erhalten und wurden damit zieldifferent zu den Mindeststandards unterrichtet.⁴⁴ Im Laufe des Interviews mit der Schulleiterin Marta⁴⁵ stellte sich heraus, dass die Schule über Diversifizierungs-Klassen mit 18 Schüler*innen des letzten Schuljahres in der ESO verfügte.

43 Die prozentualen Angaben fußen auf eigenen Berechnungen auf Basis der Zahlen des Schulleitungsfragebogens.

44 Diese Daten stammen aus der Datenbank Séneca und wurden von der Schulleiterin zur Verfügung gestellt.

45 Für die Interviewpartner*innen der Schulen werden Pseudonyme verwendet, um die Anonymität zu gewährleisten.

Schule 2

Schule 2 liegt ebenso wie Schule 1 in einem sozial benachteiligten Viertel in Huelva-Stadt und erhält als solche kompensatorische Schule besondere staatliche Unterstützung. Auch bzgl. der Schüler*innenanzahl ist sie der Schule 1 ähnlich: 550 Schüler*innen besuchten im Schuljahr 2012/2013 diese Schule. Deutliche Unterschiede wies sie jedoch bzgl. der Verteilung der 65 Schüler*innen mit NEAE (11,3 %) auf: Die größte Gruppe stellten hier mit Abstand die Schüler*innen mit schwerwiegenden Lernbeeinträchtigungen dar (n=39), gefolgt von Schüler*innen mit sozial-kulturellem kompensatorischem Bedarf (n=16) und nur neun mit NEE. In Differenzierungsklassen befanden sich 24 Schüler*innen. Ein Schwerpunkt in dieser Schule ist der Anteil zweisprachig erzogener Kinder und Jugendlicher, da 30 Schüler*innen nicht-spanischer Herkunft waren und laut Schulleitung entsprechend besonderer sprachlicher Unterstützungsbedarf bestehe. Auch diese Schule bietet ein Programm zur beruflichen Vorbereitung und Vermeidung des Schulabbruchs an. 55 Lehrkräfte arbeiteten an dieser Schule, sieben Lehrkräfte mit unterschiedlichen Spezialisierungen im Rahmen der Sonderpädagogik (eine Koordinatorin, vier Lehrkräfte der Sonderpädagogik, zwei Gebärdensprachdolmetscher*innen) und zusätzlich Unterstützungslehrkräfte (vier bis fünf). Außerdem kam regelmäßig eine Sozialarbeiterin des Schulbezirks in die Schule und eine Lehrkraft zur Unterstützung der beiden Schüler*innen, die kein Spanisch sprachen. 30 Schüler*innen erhielten besondere Förderung (im Sinne von Nachhilfe) durch Hausaufgabenhilfe am Nachmittag oder Nachhilfe in bestimmten Fächern.

In dieser Schule wurden vier Interviews geführt. Davon wurden das Interview mit der Schulleitung und das mit der Koordinatorin in die Auswertung miteinbezogen.

Schule 3

Die dritte Schule liegt in einem Dorf mit ca. 8000 Einwohner*innen in der Provinz Huelva. Sie ist die einzige Sekundarschule im Dorf und dient als Einzugschule von drei Grundschulen in der Umgebung. Hier wurden zwei Interviews durchgeführt – mit dem Koordinator und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik –, die sich im Laufe der Auswertung aufgrund mehrerer Fakten für die weitere Bearbeitung als nicht geeignet herausstellten: Die Interviews waren von vielen Unterbrechungen gekennzeichnet und in Hinblick auf die Forschungsfragen nicht zielführend.

Schule 4

Schule 4 war wie Schule 1 und 2 eine der Schulen, die sich in Huelva-Stadt befinden. Sie wurde 1995 gegründet und bietet als Besonderheit eine spezifische Klasse für Schüler*innen mit Autismus. Im Schuljahr 2012/2013 besuchten 350 Schüler*innen diese Schule, wovon 44 (12,6 %) als förderbedürftig mit NEAE kategorisiert wurden. Die größte Gruppe innerhalb dieser Kategorie stellten Schüler*innen mit NEE dar (19), gefolgt von Schüler*innen mit schwerwiegenden Lernbeeinträchtigungen (13) und Schüler*innen mit kompensatorischem Bedarf aufgrund soziokultureller Benachteiligung (11). 36 Lehrkräfte waren an der Schule tätig, wovon zwei PT waren, eine Sozialarbeiterin aus der Kooperation mit dem Roten Kreuz und zwei Unterstützungslehrkräfte (monitores). 19 Schüler*innen besuchten die Diversifizierungsklasse und sechs Schüler*innen erhielten eine Schulbegleitung – ein äußerst geringer Anteil im Vergleich zu Schule 2, die 30 dieser Schüler*innen beschulte.

Schule 5

Schule 5 ist die kleinste der Erhebung und liegt in einer Gemeinde mit ca. 3500 Einwohnern in der Provinz Huelva. Sie wurde 1997 gegründet und im Schuljahr 2012/2013 besuchten 145 Schüler*innen die Schule, wovon 15 als förderbedürftig im Sinne des NEAE diagnostiziert wa-

ren (10,3 %), davon eine*r Schüler*in mit NEE (mit einer leichten geistigen Behinderung), neun mit schwerwiegenden Lernbeeinträchtigungen, drei mit soziokultureller Beeinträchtigung und zwei mit Hochbegabung. Insgesamt waren 19 Schüler*innen nicht-spanischer Herkunft und 13 Schüler*innen erhielten separaten Unterricht zur Diversifizierung. 22 Lehrkräfte unterrichteten an dieser Schule, eine PT und zusätzlich ein Koordinator für die besondere Förderung bestimmter Schüler*innen. In dieser Schule arbeitete keine*n Sozialarbeiter*in; jedoch besteht eine enge Kooperation mit der Universidad de Huelva, wodurch die Schule auch Studierende im Praktikum der Universität aufnimmt und begleitet.

Diese Schule stellt im Vergleich zu den anderen der Erhebung bzgl. der Rahmendaten hinsichtlich der geografischen Lage, der Schülerpopulation und auch der Zusammensetzung der Lehrkräfte einen Kontrastfall dar, was auch die Fallauswahl begründete.

Der Vergleich des prozentualen Anteils der Schüler*innen mit NEAE in den Schulen zeigt, dass dieser in den Schulen 2, 4 und 5 zwischen 10 % und 12 % liegt, während Schule 1 mit 20 % eine deutlich höhere Quote aufweist. Dies liegt an der großen Anzahl von Schüler*innen mit NEE (91 von 116 Schüler*innen mit NEAE; s. Fallbeschreibung). Diese Schule, die auch als „kompensatorische Schule“ im Sinne des Ausgleichs sozialer Benachteiligungen eingestuft wurde und entsprechend mehr Ressourcen erhält, steht im Kontrast zur Schule 5, die lediglich von rund 10 % Schüler*innen mit NEAE und eine*r/m Schüler*in mit NEE besucht wird.

8.4 Ergebnisse der Schulkonzeptanalyse

Grundsätzlich werden die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität, die das „Gesetz zur Berücksichtigung der Diversität der Schülerschaft während der Pflichtschulzeit in den staatlichen Schulen Andalusiens“ von 2008 (Consejería de Educación, 2008) festlegt, wie bereits ausgeführt, in folgende konkrete Maßnahmen eingeteilt:

1. allgemeine (und für die Sekundarschule spezifische) Maßnahmen,
2. Unterstützungsprogramme,
3. Programme der Lehrplananpassung (ACI) und
4. Programme der Diversifizierung (Lehrplanerweiterung) (ebd., Art. 6–27).

Der Vergleich der Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität auf Grundlage der Schulleitungsfragebögen (s. Anlage A) ergibt, dass in allen untersuchten Schulen spezifische Räume für die Unterstützung und Förderung in Kleingruppen vorhanden sind, in einer Schule wird zudem eine spezielle Klasse für Schüler*innen mit Autismus vorgehalten. Darüber hinaus wird der Lehrplan in allen Schulen an die Schüler*innen angepasst und es werden spezielle Maßnahmen zur Diversifizierung des Lehrplans in den letzten beiden Jahren der Sekundarschule vorgenommen. Diese findet in homogenen Kleingruppen statt. Hervorzuheben ist, dass im Vergleich der Schule mit den meisten Schüler*innen (Schule 1 mit 574) mit der Schule mit der geringsten Schülerpopulation (145) die Quote der Diversifizierung mit 18:13 in der kleinen Schule auf dem Dorf verhältnismäßig hoch ausfällt.

In drei von vier Schulen wird auch das Lehrmaterial an die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen angepasst, aber nur eine von vier Schulen kann die Anzahl der geringen und signifikanten Lehrplananpassungen (ACNS und ACS) genau beziffern (Schule 1: 2 und 12).

Die Schulkonzeptanalyse (s. Anlage B) zeigt darüberhinausgehend ein differenziertes Bild zur potenziellen Umsetzung der Maßnahmen im Schulvergleich – dargestellt in Tabelle 17.

Tab. 17: Ergebnisse der Schulkonzeptanalyse

	Schule 1	Schule 2	Schule 4	Schule 5
Allgemeine und spezielle Maßnahmen:				
Flexible Gruppenzusammensetzung	✓	✓	✓	✓
Teilung der Klasse (in Kernfächern)	✓		✓	✓
Unterstützung durch zweite Lehrkraft in Klasse	✓		✓	✓
Weitere	Übergang von Grundschule	Maßnahmen in der Klasse: acht konkrete Maßnahmen	Aktivitäten in den Stunden zur freien Verfügung der ersten und zweiten Klasse.	Fächerübergreifer/in Lernbereiche aufgeteilter Unterricht
	Angebot von Wahlfächern/-inhalten im letzten Jahr der Sekundarstufe		Angebot der alternativen Fächer	Flexibler Stundenplan
	Flexible wöchentliche Stundenplangestaltung			
	Gruppenzusammensetzung nach unterschiedlichen Fächern und Fachbereichen			
Unterstützungsprogramme:				
Förderung grundlegender Fähigkeiten in Kernfächern	✓		✓	✓
Wiederholung nicht erworbener Inhalte	✓		✓	✓
Personalisierte Lehrpläne bei Nicht-Versetzung	✓		✓	✓
Weitere:	Aktivitäten zur Förderung und Hilfe am Nachmittag	Spezielles Programm in der Klasse zur Integrationsunterstützung		Gewährleistung grundlegender Lerninhalte
		Interkulturelles Programm		Alternative Aktivitäten zur Motivation

	Schule 1	Schule 2	Schule 4	Schule 5
		Maßnahmen außerhalb der Klasse		
		Klassenwiederholung		
Lehrplananpassungen:				
Gering	✓	✓	✓	✓
Signifikant	✓	✓	✓	✓
Hochbegabung	✓		✓	✓
Diversifizierung des Lehrplans				
	✓	✓	✓	✓

Der Umgang mit der gesetzlichen Vorgabe, dass ein Konzept zur Berücksichtigung der Diversität Teil des Schulkonzeptes sein muss, ist differenziert. So führt Schule 1 auf 215 Seiten konkrete Maßnahmen, Inhalte und Zuständigkeiten aus und bezieht sich dabei auf die gesetzlich vorgeschriebene Gruppe von Schüler*innen mit NEAE.

Schule 2 hebt sich von den anderen Schulen insofern ab, als dass sie auf elf Seiten Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen (Organisation, Schulstufe, Klassenraum und Schüler*innen) beschreibt, dabei allerdings nicht die im Gesetz verwendeten Formulierungen und Kategorisierungen, sondern eigene Auflistungen und konkretisierte einzelne Handlungsanweisungen verwendet. Dabei ist der Bezug insbesondere auf Schüler*innen mit NEE deutlich und explizit. NEAE wird hingegen nicht genannt. Auffallend ist darüber hinaus, dass die Aufgaben und Funktionen der Unterstützungslehrkraft, der Koordinator*innen und der Sozialpädagog*in bis ins Detail ausgeführt sind, gleichzeitig Lehrplananpassungen für Schüler*innen mit Hochbegabung – im Gegensatz zu den drei anderen Schulen – aber nicht genannt werden.

Die Ausführungen zur Berücksichtigung der Diversität von Schule 4 beschränken sich auf knapp fünf Seiten, wobei die Formulierungen wörtlich dem Gesetzestext entnommen worden sind. Darüber hinausgehende Maßnahmen werden nicht erwähnt.

Schule 5 ist die einzige Schule, die neben der rechtlichen Begründung des Konzepts auch eine theoretische Fundierung zur Berücksichtigung von Diversität ausführt. Sowohl organisatorische als auch curriculare Maßnahmen werden in differenzierter Form und eigener Formulierung dargestellt. Als Alleinstellungsmerkmal gegenüber den anderen Schulen wird als allgemeine Maßnahme der fächerübergreifende, in Lernbereiche aufgeteilte Unterricht genannt.

Die gesetzlich vorgesehene Möglichkeit einer flexiblen Unterrichtszeit wird von keiner Schule explizit genannt. Lediglich eine flexible Stundenplangestaltung wird von Schule 1 und 5 angeführt, was annähernd als synonym betrachtet werden kann. Ausschließlich von Schule 4 werden Nachhilfeprogramme für die Kernfächer in Stunden, die zur freien Verfügung stehen, angegeben. Alle anderen spezifischen Programme werden von den Schulen auch als solche formuliert.

Als Fazit der Dokumentenanalyse kann festgehalten werden, dass sich die Schulen – zumindest laut den Schulkonzepten auf organisationaler Ebene – an den von der Bildungsverwaltung Andalusien vorgegebenen Maßnahmen orientieren, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Sie nutzen damit die Möglichkeit der Schulautonomie hinsichtlich der Rekon-

textualisierung der regulativen Vorgaben und erfüllen mit der Aufnahme des Konzeptes zur Berücksichtigung von Diversität gleichzeitig die gesetzlichen Vorgaben. Dies lässt jedoch nur Einschätzungen der Formalstruktur der Organisation zu, nicht aber der tatsächlichen Aktivitätsstruktur, der Umsetzung in den Klassen im Sinne des Konzepts der losen Kopplung, wozu im Rahmen dieser Studie keine Aussage getroffen werden kann.

9 Mikroebene: Rekontextualisierung und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ durch Schulleitung und Koordinator*innen

Die Darstellung der Ergebnisse der Interviewauswertung durch die Methode des thematischen Vergleichs in diesem Kapitel beinhaltet die Fallbeschreibungen der Schule 1 und der Schule 5, die auf Grundlage des Samplings (Kapitel 6.3.2) für eine vertiefende Analyse ausgewählt wurden. Die Falldarstellungen beginnen jeweils mit einer kurzen Beschreibung der Interviewsituation und Besonderheiten während des Interviewverlaufs. Die weitere Strukturierung richtet sich nach den Ergebnissen im Rahmen von Auswertungsschritt 4, dem thematischen Vergleich der Interviews von Schulleitung und Koordinator*in.

9.1 Thematischer Vergleich der Schule 1: Eine offene Schule als Antwort auf „konflikthafte“ Schüler*innen

Die Interviewsituation und Besonderheiten im Interviewverlauf

Die Schulleiterin Marta zeigt im Interview große Unsicherheiten, benennt sich als „Alpha-betin“, was die Arbeit am PC angeht, da während des Interviews viele Schwierigkeiten bzgl. des Abrufens der Schülerdaten auftreten, was sie einerseits mit ihrer Augenerkrankung und andererseits mit ihrer Angst vor PCs rechtfertigt. (Interview 1.a, Zeilen (i.F. Z.) 372–381).

Margarita, die Koordinatorin, arbeite ihrer Aussage nach seit 20 Jahren im inklusiven Unterricht: erst als sonderpädagogische Lehrkraft für gehörlose Kinder und nun als Koordinatorin in der Schule. Sie begründet ihre viele Arbeit damit, „dass Kolleg*innen auf sie zukommen und von Problemen mit Schülern berichten, die sie sich anschauen soll“ (Interview 1.b, Z. 125–128). Sie argumentiert in ihren Beschreibungen und Erzählungen häufiger als die Schulleitung mit gesetzlichen Vorgaben.

Die Ergebnisse werden unter folgenden übergeordneten Themen zusammengefasst:

1. Offene Schule
2. Interne Kooperation
3. Schülerpopulation in der Schule – „Konflikthafte“ Schüler*innen
4. Klassenzuweisung nach Einschätzung des „Schwierigkeitsgrades“ einer Klasse
5. „Alternativlosigkeit“ bei der Anpassung der Schule an die Schüler*innen
6. Evaluation der Schülerleistungen
7. Diagnostik mithilfe von Séneca
8. Durch finanzielle Kürzungen wird das Recht auf Bildung für alle eingeschränkt.

Offene Schule: „Ich denke, dass die Schule wie ein kleines Land sein muss. Sie muss offen sein für Beziehungen, (...) wir arbeiten hier schließlich nicht mit Möbeln“ (Interview 1.a, Z. 1136–1137).

Die Schulleiterin Marta versteht Schule als offenen Ort, der sich nach außen öffnen müsse – auch sie habe das in ihrer ehemaligen Rolle als Studienleiterin erst lernen müssen. Sie begründet das damit, dass sie in der Schule schließlich mit Menschen arbeiten und auch das müsse in offener Atmosphäre miteinander geschehen. Gleichzeitig müsse es Regeln, Grenzen geben, die greifen, sobald eines der vielen Probleme auftrete – insbesondere im ersten Drittel des Schuljah-

res, wenn viele neue Schüler*innen in der Schule seien. Die Schüler*innen des Volksstammes der „Gitanos“ seien anfangs sehr zurückhaltend, da sie von den anderen abgelehnt werden. Dann seien Zurechtweisungen und viele Gespräche über Gerechtigkeit und Recht nötig. Die Koordinatorin Margarita äußert sich hinsichtlich des Schulklimas darüber, dass bereits vom ersten Schultag an die Einhaltung der Regeln konsequent eingefordert werde, indem dies im Unterricht thematisiert werde. Aber schon im zweiten Jahr gebe es nach Aussage der Schulleitung kaum noch Probleme damit. Auch die Lehrkräfte haben inzwischen gelernt, damit umzugehen, dass die Personen, mit denen sie arbeiten, die Schüler*innen, aus einem anderen sozialen Umfeld stammen als sie.

Marta erklärt, dass nicht nur sie als Schulleitung ihr Verständnis von Schule habe ändern müssen, sondern auch die Lehrkräfte. In den vergangenen elf Jahren habe sich die Einstellung der Lehrkräfte bzgl. der Öffnung der Schule und der Bereitschaft zu interner Kooperation jedoch deutlich verändert. So haben die Lehrkräfte dieser Veränderung anfangs kritisch gegenübergestanden, da sie Sorge hatten, dass ihnen dadurch etwas weggenommen werde. Inzwischen herrschen aber eine andere Mentalität und Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Eine Form der Förderung des Gemeinschaftssinns seien nach Marta Aktivitäten, wie z.B. ein gemeinsam organisiertes Grillfest (Interview 1.a, Z. 1165–1170).

Die Öffnung der Schule bedeute laut Marta auch den Einbezug externer Organisationen und Personen in den Schulalltag. So erzählt sie von Studierenden im Praktikum, die regelmäßig von der Universität kommen. Auch mit den ihnen zugewiesenen Grundschulen bestehe vor Beginn des Schuljahres ein Austausch über die zukünftige erste Klasse der Sekundarschule. Zudem werden unterschiedliche Projekte und Arbeitsgruppen für die Schüler*innen angeboten, die explizit praktisch orientiert seien, insbesondere um Schulabsentismus zu verringern. Als Beispiele nennt sie ein Projekt, wofür eine externe Person des „Vereins für Gitanos“ komme und gemeinsam mit einem Klassenlehrer ein Projekt zu der Thematik Küche/Kochen durchführe, oder die Zusammenarbeit mit einem Vater, der als Gärtner arbeite und einen Workshop für Gartenarbeit anbiete. Sie geht auf letzteres Projekt detailliert ein, indem sie erläutert, dass dieses für sehr problematische Schüler*innen gedacht sei, wie Schüler*innen, die die Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) haben und nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden, oder für Schüler*innen, die eine Klasse wiederholen.

Die Öffnung der Schule und der damit einhergehende Einbezug der schulischen Umwelt seien ihrer Ansicht nach der Schlüssel dafür, dass sie den Schulabsentismus in ihrer Schule deutlich – von 30 % bis 40 % auf 15 % – haben verringern können. Zu dieser Öffnung zähle sie die Unterstützung von einer Sozialarbeiterin oder einem weiteren Verein für Schüler*innen der Volksgruppe der „Gitanos“, die nachmittags in die Schule kommen und mit den Schüler*innen arbeiten. Darüber hinaus biete das Gesundheitszentrum z.B. ein Projekt zum Thema Rauchen an und die Schule kooperiere mit einem „Verein der Nachbarschaft“ und mit Straßensozialarbeiter*innen, die z.B. mit Eltern, die in Haft seien, in die Schule kommen und die Schüler*innen „von ihrer Karriere“ und der Betrachtung des Gefängnisses „als Paradies“ abbringen sollen (Interview 1.a, Z. 43–100).

Interne Kooperation

Die Aufgaben des Lehr- und Unterstützungspersonals seien laut Margarita, der Koordinatorin, klar verteilt, da konkret im Gesetz festgeschrieben sei, wem welche Aufgaben zukommen. Zudem betont sie die „Stunden an Besprechungen“, die sich an der Schule zur internen Zusammenarbeit mit allen Akteur*innen auf den unterschiedlichen Ebenen anhäufen: mit den Lehrkräften allgemein, mit allen Lehrkräften eines Jahrgangs, mit dem Evaluationsteam, dem

Unterstützungsteam auf provinzieller Ebene (Huelva) und mit der Schulbehörde. Gesprächsanlässe seien z.B. die Vorbereitung von Klassenarbeiten, das Besprechen von Problemen, von Zielvereinbarungen und auch um sich innerhalb eines Faches auf gemeinsame Inhalte und Ziele zu verständigen (Interview 1.b, Z. 446–470).

Die Schülerpopulation in der Schule – „Konflikthafte“ Schüler*innen: „Konflikthafte Schüler des Viertels (...) respektieren Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Interview 1.b, Z. 161–166).

Ein Thema, das sich durch beide Interviews zieht, jedoch etwas stärker durch die Argumentation der Schulleitung Marta, ist das der zwei Gruppen von Schüler*innen in der Schule. Margarita beschreibt die ihrer Auffassung nach „konflikthafte Schüler“ (Interview 1.b, Z. 161) als „Schüler des Viertels, die auf der Straße alle auslachen, sich mit allen anlegen, aber die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf respektieren“ (Interview 1.b, Z. 164–166). Anders Marta, die die Schülerpopulation direkt zu Beginn des Interviews „in zwei kulturelle Realitäten“ (Interview 1.a, Z. 8–9) einteilt: die Schüler*innen der Sekundarstufe, die sozial-kulturell stark benachteiligt seien und wofür die Schule als kompensatorische Schule eingestuft worden sei, versus Schüler*innen, die das Abitur machen und aus anderen Bezirken kommen. Erstere Gruppe beschreibt sie detaillierter, indem sie das Leistungsniveau dieser Schüler*innen als deutlich verzögert herausstellt und ergänzend hinzufügt, dass sich diese auch durch „gravierende Verhaltensproblematiken“ auszeichnen (Interview 1.a, Z. 8–19).

Anschließend erläutert sie, dass es in der Schule „unstrukturierte Familien“ gebe, die straffällig geworden seien, drogenabhängig seien o.Ä. Deshalb gestalte sich die Kooperation mit den Eltern schwierig, da sie die Schule wie eine andere Welt betrachten, wovor sie Angst haben (Interview 1.a, Z. 21–27). Sie beobachte jedoch, dass es besser werde.

Klassenzuweisung nach Einschätzung des „Schwierigkeitsgrades“ einer Klasse (Interview 1.a, Z. 742–743)

Der Aspekt der Klassenzuweisung der Schüler*innen wird ausschließlich von der Schulleiterin Marta und auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragen der Interviewerin immer wieder thematisiert.

Vor Beginn des Schuljahres setze sich ein Team der Schule mit den Primarstufenlehrkräften der sechsten Klassen der Grundschulen zusammen und schätze den „Schwierigkeitsgrad“ (Interview 1.a, Z. 742–743) der Klasse ein. Wenn die Schülerschaft der Klasse in der Grundschule bislang gut zusammengearbeitet habe, werde sie so beibehalten und die Schülerschaft komme gemeinsam auf die Sekundarschule. Am Beispiel eines Schülers, der bereits in der Grundschule schwierig gewesen sei, erläutert Marta, dass dieser dann nicht in der Klasse behalten werde, da das Ziel sei, Probleme möglichst gering zu halten. An einer anderen Stelle erzählt sie von einem Jungen, der beim Wechsel von der ersten in die zweite Klasse der Sekundarschule die Klasse habe wechseln müssen, weil er in seiner ursprünglichen Klasse nicht gut gearbeitet habe; das komme aber nicht oft vor (Interview 1.a).

Marta ergänzt das eben genannte Vorgehen der Klassenzuweisung der Schüler*innen, ausgehend von der Konstellation in der Grundschule an anderer Stelle, indem sie das Kompetenzniveau der Schüler*innen als entscheidend für die Klassenzusammensetzung herausstellt, was sie im Laufe des Interviews mehrfach erwähnt. Das Kompetenzniveau der Klassen solle möglichst ähnlich sein, wodurch Schüler*innen, die eine Klasse wiederholen, oder auch Schüler*innen mit NEE so auf die Klassen verteilt werden, dass nicht alle eine Klasse besuchen, was durchaus einen Widerspruch in sich darstellt. Marta ergänzt, dass alle Schüler*innen an einer einmonatigen Ein-

gangsevaluation zu Beginn der Sekundarschulzeit teilnehmen, im Rahmen derer sie beobachtet werden und wodurch sie die Schüler*innen einschätzen können (Interview 1.a., Z. 733–798). Margarita ergänzt bzgl. der Eingangsevaluation, dass sie für die psychopädagogische Evaluation zu Beginn der Sekundarschulzeit mit den Schüler*innen einen Einschulungstest durchführe und gleichzeitig auf die Daten von Séneca zurückgreifen könne (Interview 1.b, Z. 319–326). Die Schulleiterin Marta differenziert bei der Klassenzusammensetzung schließlich auch bzgl. Schüler*innen mit Behinderung. Ziel sei ihrer Ansicht nach, dass die Klassenzusammensetzung nicht zu einseitig gestaltet werde und keine Klassen entstehen, die infolge als „schlecht“ bezeichnet werden. Dann seien zwar Kinder mit Problemen in der Klasse, aber nicht alle Kinder haben dieselben Probleme, „weil man ja die Gehörlosen, die Verhaltensauffälligen und die mit geistiger Behinderung mischt“. Sie bezeichnet die Schüler*innen mit den meisten Problemen als „die Gehörlosen“, „die Verhaltensauffälligen“ (Interview 1.a, Z. 793–795). Auch die Klassengröße richte sich nach der ‚Konflikthaftigkeit‘ der Schüler*innen. Deshalb variere die Anzahl der Schüler*innen pro Klasse. In diesem Schuljahr werde die Klassengröße nach Marta auf 30 Schüler*innen erhöht, was mit der gleichzeitigen Kürzung der Lehrkräfte auf ca. die Hälfte äußerst problematisch sei.

„Alternativlosigkeit“ bei der Anpassung der Schule an die Schüler*innen (Interview 1.a, Z. 684)

Margarita, die Koordinatorin, beschreibt die Situation der Schüler*innen mit NEAE in Huelva so, dass es nur eine Förderschule in der ganzen Region gebe für Schüler*innen mit sehr schweren Behinderungen. Alle anderen Schüler*innen seien integriert, was bereits vor 20 Jahren so gewesen sei – sie habe es nicht anders kennengelernt. Aber früher sei das ihrer Ansicht nach in Spanien auch anders gewesen (Interview 1.b, Z. 264–278).

Die Separation der Schüler*innen in unterschiedliche Gruppen nach Leistungsniveaus zieht die Schulleiterin Marta als Beispiel für eine Form der Anpassung der Schule an die Schüler*innen heran. Diese Anpassung an das Niveau der Schüler*innen sei für sie alternativlos, da die Schule sonst „sterben würden“ (Interview 1.a, Z. 684). Dennoch wünsche sie sich häufig eine Art „Wunderwaffe“, die ihr dabei helfe. Sie fügt einschränkend hinzu, dass es auch Klassen gebe, in denen die Anpassung an die Schüler*innen aufgrund mangelnder Motivation der Lehrkräfte – bedingt durch die aktuell schwierige Phase der Finanzkrise – nicht gut umgesetzt werde. Bei der Frage zur Anpassung der Unterrichtsmaterialien und des Lehrplans an die Besonderheiten der Schüler*innen sei sie sich sehr unsicher. Sie meint, es werde versucht.

Im Verlauf der Sekundarschulzeit spielen laut Marta ähnliche Leistungsniveaus immer wieder eine Rolle, auch wenn sie an einer Stelle betont, dass es Homogenität an sich nicht gebe. So finde ab dem zweiten Schuljahr der Sekundarstufe eine erneute Differenzierung der Klassen in Form von drei Gruppen unterschiedlichen Leistungsniveaus in den Fächern Spanisch, Mathematik, Soziales, Englisch und Naturwissenschaften statt. In den anderen Fächern jedoch werden die Schüler*innen einer Klasse zusammen unterrichtet. Sie weist in diesem Zuge besorgt darauf hin, dass dies im folgenden Schuljahr aufgrund der Kürzungen durch die Finanzkrise eventuell nicht mehr möglich sein werde (Interview 1.a, Z. 752–762). Auch Margarita berichtet von dieser Art der Separierung in den genannten Fachbereichen.

Nicht nur die Einteilung der Klasse in mehrere Leistungsniveaus sei eine Form der separaten Beschulung, sondern ebenso die Förderung innerhalb der freien Stunden am Nachmittag, von denen Marta berichtet, wobei es hier Probleme mit der Anwesenheit der Schüler*innen und dem damit einhergehenden Ausfall dieser Stunden gebe. Vormittags werde außerdem Nachhilfe und individuelle Unterstützung von Schüler*innen der Abiturklasse angeboten, wenn diese keinen Unterricht haben (Interview 1.a, Z. 903–939).

Auf die individuelle Förderung von Schüler*innen mit NEE bezogen beschreibt Margarita, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Formen von Unterricht in Kleingruppen angeboten werde. So gebe es Schüler*innen, die von der Therapeutischen Pädagogin oder von einer der beiden Logopädinnen aus ihren Klassen herausgenommen werden. Zudem unterrichten eine weitere Therapeutische Pädagogin und eine kompensatorische Lehrkraft die Schüler*innen in den ersten beiden Klassen der Sekundarstufe in Kleingruppen, weil die Beschulung der Schüler*innen in ihrer Klasse nicht funktioniere. Schüler*innen mit Behinderungen, die eine signifikante Lehrplananpassung erhalten, bekommen diese inklusiven Zielvereinbarungen von der Therapeutischen Pädagogin, in diesem Fall von der Koordinatorin Margarita oder ihrer Kollegin. Diese Schüler*innen seien ihrer Aussage nach dann zwar gemeinsam mit ihren Mitschüler*innen in einer Klasse, arbeiten jedoch nach ihrem eigenen Lehrplan und der Lernfortschritt werde durch die Therapeutische Pädagogin kontrolliert (Interview 1.b, Z. 396–418).

Die Evaluation der Schülerleistungen

Die Evaluation der Schülerleistung im Unterricht basiere laut Margarita auf einer „Serie an Evaluationsinstrumenten“ (Interview 1.b, Z. 371–372), z.B. Klassenbuch, Beobachtungen, Klassenarbeiten und Tests.

Auf die Frage nach der Evaluation der Schulleistungen in Form von Selbstbeurteilungen der Schüler*innen antwortet Margarita, dass eher die Eltern bei der Evaluation miteinbezogen werden als die Schüler*innen, da „der Schüler nicht viel sagt“ (Interview 1.b, Z. 422). Infolge rechnet sie das damit, dass er nicht viel dazu sagen könne, da die Inhalte in der Schule gesetzlich festgelegt seien, und was er wissen müsse, wisse er (der Schüler). Laut Margarita erfahre der Schüler etwas über die Evaluation, wenn er das möchte – ihrer Einschätzung nach möchte er jedoch in der Regel nichts darüber wissen (Interview 1.b, Z. 341–348).

Diagnostik mithilfe von Séneca: „Egal wohin der Schüler geht, das Programm (Séneca) geht mit ihm“ (Interview 1.b; Z. 322–333)

Die Folgen der Diagnostik und der Feststellung des schulischen Bedarfes einer Schüler*in werden von Margarita indirekt angesprochen, jedoch nicht kritisch hinterfragt. Diese Stelle soll die Fallanalyse ergänzen, da sie den fehlenden kritischen Umgang der Einteilung der Schüler*innen in Gruppen nach Bedarfen und Niveaus verdeutlicht.

Die Festlegung des Förderbedarfes eines/einer Schüler*in geschehe laut Margarita durch die Koordinatorin in Absprache mit den Lehrkräften, die den/die Schüler*in unterrichten, sowie auf der Basis von Gesprächen mit den Eltern und Lehrkräften, die den/die Schüler*in in der Primarschule unterrichtet haben. Die Koordinatorin begründet die Vereinfachung des Verfahrens mit der Einführung des zentralen Registriersystems Séneca. So müsse sie nicht mehr in jede einzelne Schule fahren. Mit dem Eintritt in das Bildungssystem im dritten Lebensjahr werde der oder die Schüler*in dort registriert, alles über ihn oder sie eingetragen und „dort bleibt es für immer“ (Interview 1.b, Z. 317). „Egal wohin der Schüler geht, das Programm (SENECA) geht mit ihm“ (ebd., Z. 318). Sie nennt das Beispiel eines Schülers mit Behinderung, dieser bringe seine Diagnose bereits aus der vorherigen Schule mit und sie müsse den Förderplan nur noch modifizieren (Interview 1.b, Z. 341–320).

Durch finanzielle Kürzungen wird das Recht auf Bildung für alle eingeschränkt

Die Finanzkrise ist im Jahr der Erhebung 2012 gerade auf ihrem Höchststand in Spanien und kommt im Bildungssystem nach und nach zum Tragen. Dieses Thema bildete eine Frage im In-

interviewleitfaden und wurde von beiden Expert*innen ausgeführt. Auch an weiteren Stellen der Interviews wurde durch die Teilnehmer*innen darauf eingegangen.

„... alles was erreicht wurde, der Wohlstand, der erreicht worden ist, um für alle Schüler*innen inklusive Bildung zu gewährleisten ... auf die alle das Recht haben ... nun werden sie dieses einschränken ... oder man wird es verlieren, man wird es verlieren (...) die Qualität wird sinken“ (Interview 1.b, Z. 486–496).

Dieses Zitat von Margarita, das die Folgen der Krise resümierend darstellt, verdeutlicht die Sorge und Frustration, die mit dieser Krise einhergeht, und zeigt darüber hinaus den Zusammenhang, den sie zwischen der finanziellen Situation und dem Recht auf Bildung herstellt. Margarita befürchtet Kürzungen insbesondere bei den unterstützenden spezialisierten Lehrkräften, was Marta in ihren Ausführungen ebenso bestätigt. Sie verweist darüber hinaus auf die finanziellen Kürzungen des Schuletats, auf Gehaltskürzungen bereits ab Juni (dem nächsten Monat), auf eine deutliche Reduzierung des Lehrkörpers insgesamt und auf die Erhöhung der Klassengrößen auf 30 Schüler*innen pro Klasse, was eine „Verschlechterung der Entwicklung einer an die Schüler angepassten Bildung“ bedeute (Interview 1.a, Z. 1244–1247).

9.2 Thematischer Vergleich der Schule 5: Separation innerhalb der Regelschulen ersetzt die Sonderschulen

Interviewsituation und Besonderheiten im Interviewverlauf

Die an die Interviews anschließend notierten Memos sind ausführlich und beschreiben die Interviewsituation detailliert. Die Schulleitung Pablo hatte Schwierigkeiten, Aussagen zu der Anzahl der Schüler*innen zu treffen, und war zu Beginn des Interviews sehr unsicher, antwortete dann aber konkret und differenziert. Er beschreibt sich selbst und seine Rolle als etwas außenstehend, da er nicht direkt mit den Schüler*innen arbeite. Das Interview dauerte ca. 40 Minuten und alle Fragen konnten gestellt werden (s. Anhang III.d).

Der Koordinator der Schule, Paco, habe Psychologie studiert und vor seiner Tätigkeit in dieser Sekundarschule bereits drei Jahre in einer Grundschule als Koordinator und insgesamt zehn Jahre in inklusiven Schulen gearbeitet. Dieses Interview war mit 01:45 h und 30 Seiten Transkript eines der längsten. Paco beschreibt sich während des Interviews öfter als „Realist“, weil er die Situation des Schulsystems in Spanien seiner Aussage nach kritisch hinterfrage und entsprechend auch so beschreibt. Der Beginn des Interviews gestaltete sich als komplikationslos, da Paco – ohne eine Frage – anfang, der Interviewerin die Situation der Integration zu beschreiben. Mit Blick auf seine besonders ausführlichen Abschnitte fällt auf, dass er seine Ausführungen in Form von imitierten Konversationen zwischen bestimmten Personen exemplifizierte. Auffällig war in diesem Interview darüber hinaus, dass Paco nur an zwei Stellen von „Schülern“ sprach, ansonsten hauptsächlich von „den Kindern“ oder in der Verniedlichung von „Jungs“. Wie bereits im Kapitel zur methodischen Reflexion erläutert, stellte sich die Rollendiffusion zwischen Expert*in und Privatmensch in diesem Interview als Herausforderung dar, sodass die Abschnitte, in denen Paco allgemein über die Situation in Spanien oder Andalusien erzählte, aus der Auswertung ausgeschlossen wurden. Miteinbezogen wurden jedoch seine Ausführungen z.B. zu den Ursachen für die hohe Schulabbruchsquote in Spanien oder die fehlenden offenen Lehrformen.

Eigenes Rollenverständnis in der Schule

Der Schulleiter Pablo äußert sich während des Interviews nicht konkret zu seiner eigenen Rolle als Schulleiter in der Schule, erwähnt jedoch am Anfang des Interviews, dass es schwierig sei,

allgemeine Aussagen zu „der Schule“ zu treffen, weil die Schule letztendlich aus vielen Persönlichkeiten bestehe. Zu jedem Thema gebe es viel zu sagen und eine allgemeingültige Antwort zu geben, finde er schwierig (Interview 5.c, Z. 102–116).

Paco wiederum, als Koordinator in der Schule, sehe sich u.a. als orientierungsgebende Person, die den Schüler*innen auch Unterstützung für die Zeit nach der Schule biete, die er als „Dschungel“ beschreibt. Gleichzeitig führt er auf einer verallgemeinernden Ebene den Unterschied zwischen den Aufgaben eines oder einer Koordinator*in in der Grundschule und ihren bzw. seinen Aufgaben in der Sekundarschule aus. In der Grundschule seien Koordinator*innen wie ein Satellit und diagnostizieren an unterschiedlichen Schulen hauptsächlich – in der Sekundarschule hingegen haben sie die Rolle eines/einer Klassenlehrer*in inne und seien in die Schule integriert. Koordinator*innen sollen punktuell und spezialisiert Unterstützung geben, meint Paco. Er grenze diese von der Aufgabe der Unterstützungslehrkraft ab, die als zweite Lehrkraft – auch in dieser Schule – in eine Klasse gehe. Diese Funktion haben auch in dieser Schule jedoch auch andere Lehrkräfte inne, die keine spezielle Ausbildung in diesem Bereich vorweisen können, sondern beispielsweise Sportlehrkräfte seien (Interview 5.a, Z. 360–428).

Die Ergebnisse werden unter folgenden Themen zusammengefasst:

1. Auswirkung der dörflichen Lage der Schule auf:
2. interne Kooperationsstrukturen
3. finanzielle Situation der Schule
4. externe Kooperationsstrukturen
5. Integration von Schüler*innen mit NEE
6. Regelungen bei Konflikten/Schwierigkeiten
7. Klassenzuweisung
8. Unterschiedliche Differenzlinien bzgl. der Schülerpopulation
9. Etikettierung/Kategorisierung von Schüler*innen (Schüler*innen mit und ohne Diagnose)
10. Differenz zwischen Gesetz und Umsetzung
11. Schüler*innen mit Migrationshintergrund
12. Unterteilung der Gruppe von Schüler*innen mit Migrationshintergrund
13. Diagnostikprozess und Bedeutung für die Schule
14. Verbindung von Disziplinlosigkeit/Schulabbruchsquote und Erfahrung der Demokratisierung nach der Diktatur
15. Segregation und Separation – interne Unterstützungsstrukturen
16. Anpassung des Lehrplans und der Materialien an die Bedürfnisse der Schüler*innen
17. Kürzungen durch Finanzkrise

Auswirkungen der dörflichen Lage der Schule: „Diese Schule mit der Anzahl der Lehrkräfte, die sie hat, erlaubt uns viel Spielraum, (...) wir haben viel zeitlichen Spielraum für das alles“ (Interview 5.c, Z. 352–354).

Diese Aussage von Pablo, dem Schulleiter, der sich hier auf die Möglichkeit der flexiblen Absprachen im Kollegium bezieht, zielt auf die Auswirkungen der dörflichen Verhältnisse auf die Schule, die von beiden Interviewpartnern mehrmals hervorgehoben werden: bzgl. des Themas der internen Kooperation, der finanziellen Situation der Schule sowie des Klassen- und Schulklimas.

Die *internen Kooperationsstrukturen* nennen beide einerseits als klar geregelt, da konkrete Vorgaben bestehen, wer sich mit wem abspreche, aber die Häufigkeit und der Rhythmus werden

nach Bedarf festgelegt. Paco, der Koordinator, weist zudem darauf hin, dass die Kooperation auch von der Haltung der einzelnen Lehrkräfte abhängt (Interview 5.a, Z. 914–942). Pablo sei davon überzeugt, dass sich diese Flexibilität bzgl. der Absprachen untereinander in irgendeiner Art und Weise positiv auf die Schüler*innen auswirke (Interview 5.c, Z. 233–239). So zeigt Abbildung 7 sehr deutlich, dass im Vergleich mit den internen Akteurskonstellationen der Schule 1 hier sehr viel weniger spezialisiertes Personal für die Berücksichtigung von Diversität und somit auch der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen zur Verfügung steht. Ursächlich darauf zurückzuführen, dass lediglich ein*e Schüler*in mit NEE die Schule besucht und somit der Schule sehr viel weniger Ressourcen zugeteilt werden.



Abb. 7: Interne Kooperationsstrukturen Schule 5; eigene Darstellung

Ein weiteres Thema, bei dem die geringe Größe der Schule zumindest laut dem Schulleiter Pablo ein Vorteil sei, sei die *finanzielle Situation der Schule*. „Durch die Situation hier, dadurch, dass wir eine kleine Schule sind und – ich glaube – dass wir das Geld (...) gut verwalten, dadurch ist das mit den Ausgaben entspannt, es besteht eine gewisse ... eine mehr oder weniger gute finanzielle Situation“ (Interview 5.c, Z. 403–406). Gleichzeitig widersprechen sich die beiden zum Teil bzgl. des Mitspracherechts der Mittelverteilung. Pablo bezieht sich bei der Frage nach der Transparenz der Mittelzuweisung auf unterschiedliche Teile des Schulkonzepts, die seit dem vergangenen Schuljahr erarbeitet worden seien und die Verteilung klar festlegen. Alles sei genau geregelt und werde vom Sekretariat und dem Direktorium kontrolliert. Er erklärt, dass die einzelnen Abteilungen prozentual einen bestimmten Betrag zugewiesen bekommen, den sie entsprechend den jeweiligen Bedarfen einsetzen können. Alle Lehrkräfte bekommen die Möglichkeit, sich dazu zu äußern. Mittel, die nicht ausgegeben werden – was durchaus vorkomme –, werden dann für etwas ausgegeben, was der gesamten Schule zugutekomme. Grundsätzlich gebe es laut Pablo viele Freiheiten bzgl. der Verwendung der finanziellen Ressourcen in den einzelnen Abteilungen (Interview 5.c, Z. 393–342). Der Koordinator Paco wiederum erklärt bzgl. des Mitspracherechts, dass der Schulleiter gemeinsam mit dem Koordinationsteam entscheide, wer wie viel Geld bekomme, und die Lehrkräfte darüber Bescheid wissen, wie die Gelder verteilt

werden, sie aber nicht in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden, sondern das befolgen, was die Schulleitung und das Schulleitungsteam vorgeben (Interview 5.a, Z. 1028–1046).

Externe Kooperationsstrukturen im Sinne regelmäßiger Kontakte und der Zusammenarbeit mit schulexternen Organisationen oder Personen verneinen beide Interviewten. Paco geht auf den medizinischen und sozialen Dienst bei dringenden Anliegen ein, mit dem die Zusammenarbeit nicht funktioniere, und führt hierzu einige Beispiele an, bei denen der Datenschutz eine enge Kooperation verhindert habe (Interview 5.a, Z. 954–1016). Pablo erwähnt, dass es andere Organisationen gebe, die auf die Schule zukommen und punktuell einzelne Schüler*innen unterstützen, dass dies aber nicht institutionalisiert sei (Interview 5.c, Z. 365–375).

Der Schulleiter Pablo beschreibt sowohl das *Klassen- und Schulklima* als auch die Akzeptanz und Integration von Schüler*innen mit NEE als „gut“. Er begründet dies damit, dass im Dorf alle gemeinsam aufgewachsen seien und die gleiche Primarschule besucht haben, wodurch man sich gegenseitig kenne. Als Kontrast dazu sehe er die Situation außerhalb der Schule, wo diese Schüler*innen von den Mitschüler*innen weniger akzeptiert werden. Gleichzeitig scheint er – auf direkte Nachfrage – die politische Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität, die auch im Schulkonzept der Schule inhaltlich ausgeführt wurde, nicht zu kennen.

Auf die Frage, welche *Regelungen bei Konflikten oder Schwierigkeiten* mit Schüler*innen mit NEE greifen, antwortet Pablo mit der verallgemeinernden Aussage, dass es zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung „ausgewogen sein muss“. „Sie“ (die Schule) bemühe sich, versuche „zu normalisieren“ (Interview 5.c, Z. 262). Die Lehrkräfte versuchen seiner Aussage nach, alle Schüler*innen gleich zu behandeln und in gleichem Maße zu differenzieren. Er betont häufig, dass das Verhalten als Lehrkraft nuanciert werden müsse, die Haltung gegenüber den Schüler*innen solle gleichzeitig so „normal“ wie möglich sein.

Bei Problemen in einer Klasse bestehe nach Aussage des Koordinators Paco für ihn die Möglichkeit, gemeinsam mit der Klassenlehrkraft in seiner wöchentlichen Unterrichtsstunde als Koordinator dieses Thema aufzugreifen und mit den Schüler*innen zu bearbeiten. Als Beispiele nennt er die Themen „Interkulturalität“, „Koedukation“, „der Plan zum Umgang mit Schülern nicht-spanischer Herkunft“ oder „Verhaltensregeln“ (Interview 5.a, Z. 759–794).

Klassenzuweisung (Interview 5.c, Z. 159–190 und 416–439)

Das Thema der Klassenzuweisung der Schüler*innen, die von der Grundschule kommen, wird in dieser Schule ausschließlich vom Schulleiter ausgeführt. Laut Pablo sei die Klassenzusammenstellung im ersten Schuljahr die wichtigste. Sie werde sehr gut durchdacht und die Studienleitung, das Leitungsteam, die Unterstützungslehrerin und der Sonderpädagoge treffen diese Entscheidung mit Bedacht. Er weist darauf hin, dass die Einteilung in ausgeglichene Klassen sehr schwierig sei und das Risiko bestehe, dass das Entscheidungsteam „falsch“ liege.

Bei den Schüler*innen, die gemeinsam von der ihrer Schule zugeschriebenen Grundschule kommen, versuchen die Lehrkräfte, die Klassenkonstellationen beizubehalten. Dennoch werden alle Konstellationen durchdacht, die möglich seien, damit nicht in einer Klasse zu viele Schüler*innen mit einem bestimmten Charakteristikum seien. Folgende Kriterien werden bei der Klassenzusammenstellung berücksichtigt: „Fähigkeiten, das Verhalten, die Einstellungen, die Anzahl der Schüler*innen, die vom vorherigen Kurs die Klasse wiederholen, und das Geschlecht, um in der einen Klasse mehr Mädchen oder Jungen zu haben“ (Interview 5.c, Z. 169–173).

Laut Pablo gelten keine festgelegten Kriterien für die Klassenzuweisung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen. Anfangs werde analysiert, wer in die Schule komme und in welcher Klasse

sie als Schule am besten auf diese Schüler*innen eingehen können. Dann nennt er jedoch einige Kriterien wie z.B. dass es immer von der Klasse abhängig gemacht werde, oder davon, wer der/die Klassenlehrer*in sein könne und ob die Mitschüler*innen sich von früher kennen oder nicht. Er erläutert, dass das Ziel sei, Klassen einander anzugleichen, die Differenzen zu minimieren, damit es nicht eine überragende Klasse gebe und eine, bei der mehr Schwierigkeiten bestehen. Deshalb gehe es darum, „die zwei parallelen Niveaus so weit wie möglich anzugleichen (...) in jeder Hinsicht“ (Interview 5.c, Z. 172–174).

„Die Gesetzgebung spricht davon, dass nicht klassifiziert werden soll, dass es eine inklusive Schule gibt“ (Interview 5.a, Z. 233–235).

An diesem Zitat des Koordinators Paco werden zwei Punkte deutlich: Zum einen widersprechen sich (für ihn) eine gesetzlich vorgeschriebene inklusive Schule und gleichzeitig die Forderung nach der Etikettierung von Schüler*innen. Zum anderen macht er hier eine Differenz zwischen Gesetzgebung und Umsetzung in der Praxis auf, wo von ihm gefordert werde, die Schüler*innen zu klassifizieren und zu diagnostizieren. Diese ausdifferenzierten Formen der „Förderbedürftigkeit“ werden dann dazu verwendet, der Schule Ressourcen zuzuweisen. „Wir haben ein Modell, das stärker medizinisch ausgerichtet ist als das Gesundheitssystem“ (Interview 5.a, Z. 239–240).

Darüber hinaus wird in diesem Interview die Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit Diagnose und Schüler*innen mit „Förderbedürftigkeit“, die jedoch keine Diagnose haben, an unterschiedlichen Stellen angesprochen. Koordinator Paco beschreibt diese Kinder als solche mit einem sehr niedrigen kognitiven Niveau, deren familiäre Situation schwierig sei, die keine regelmäßigen Abläufe kennen und nie Unterstützung erfahren haben. Diese Kinder haben seiner Ansicht nach häufig größeren Förderbedarf als Kinder mit diagnostiziertem Bedarf in Form einer Behinderung. Er begründet dies damit, dass die Kinder mit Behinderung von klein auf an bereits Unterstützung erhalten haben und Fortschritte sichtbar seien, die Familien kümmern sich – im Gegensatz zu sozial benachteiligten Kindern, die förderbedürftig seien, jedoch keine Unterstützung erhalten.

Die Komparation beider Interviews hinsichtlich der Aussagen zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund zeigt, dass die spezielle Berücksichtigung dieser Schülerschaft nicht notwendig zu sein scheint. Sowohl Paco als auch Pablo erläutern, dass diese Schüler*innen in der Schule bereits integriert bzw. „normalisiert“ seien, da sie zumeist bereits seit mehreren Jahren in Huelva leben.

Paco differenziert innerhalb der Gruppe von Kindern mit Behinderung nochmals, indem er den Bedarf einer spezialisierten Förderung bei einem Kind mit geistiger Behinderung nicht sehe – anders als bei Kindern mit generalisierten Entwicklungsstörungen. Er argumentiert damit, dass ein Kind mit einer geistigen Behinderung zwar Mehraufwand für die Schule bedeute, die Schule jedoch mit bestimmten Maßnahmen darauf eingehen könne, z.B. indem dem Kind mehr Zeit eingeräumt werde oder andere Ressourcen und Materialien bereitgestellt werden. Das sei sehr einfach, im Gegensatz zu einem Kind mit generalisierter Entwicklungsstörung, wofür spezialisiertes Personal benötigt werde und die Eltern für den Schulbesuch häufig weite Fahrtstrecken in Kauf nehmen.

Paco erklärt ausführlich, wie der Diagnostikprozess ablaufe, und begründet diesen damit, dass das Klassifikationssystem aus der klinischen Psychologie stamme. Mittels Beispielen von Diagnoseprozessen unterschiedlicher Behinderungsformen beschreibt er den Druck, unter dem diese Klassifizierung der Schüler*innen und die damit verbundene Ressourcenzuteilung stehen. Einerseits klassifizieren Ärzte oder der psychologische Gesundheitsdienst die Behinderung, andererseits sollen sie (die Lehrkräfte) in der Schule dann aber auf die Schüler*innen eingehen.

Wenn das Kind eine Behinderung habe, werden dafür zusätzliche Ressourcen berechnet. Das bringe viel Druck vonseiten der Eltern, der Schulen, der Schulinspektion mit sich.

„Hier in Spanien haben wir ein schlimmes Problem mit der Disziplin.“/„Nach so vielen Jahren der Diktatur mit einer sehr strengen Führung sind wir zu einem ‚Schnurren‘ übergegangen“ (Interview 5.a, Z. 1198–1272 und 1215–1216).

Dieses Thema der mangelnden Disziplin bei den Schüler*innen kommt ausschließlich, dafür jedoch ausführlich, bei Paco zur Sprache. Er begründet damit die fehlende Durchführung von Gruppenarbeiten im Unterricht – die er grundsätzlich und insbesondere für Schüler*innen mit NEE für wertvoll halte –, da die Lehrkraft die Kontrolle behalten wolle, um nicht als „schlechte“ Lehrkraft dazustehen. Im Laufe dieser Sequenz stellt Paco zwei Vergleiche zur eigenen Schulbiografie her, was er an anderer Stelle im Interview nicht tut. Gleichzeitig begründet er die Disziplin- und Respektlosigkeit sowohl was die Lernanstrengung angehe als auch gegenüber den Lehrkräften mit einer Überbehütung der Kinder durch die Eltern. Diese unterstützen die Lehrkräfte bei Konflikten nicht, sondern stellen sich prinzipiell vor ihre Kinder und bringen damit den Kindern keine Disziplin bei. Als Ursache für den mangelnden Respekt und die fehlende Achtung gegenüber den Lehrkräften identifiziert er die (zu) schnelle Entwicklung Spaniens oder die Tatsache, dass nach so vielen Jahren der Diktatur, nach einer Zeit der sehr strengen Führung, die Eltern ihren Kindern nun alles geben wollen, damit sie nicht die gleichen Schwierigkeiten bewältigen müssen wie sie selbst.

Ein weiterer Argumentationsstrang bei der Suche nach der Ursache für die mangelnde Disziplin und damit verbunden eine hohe Schulabbruchsquote sehe er in internationalen Vergleichsstudien wie PISA. Dadurch sei das Bildungssystem nur noch ein System der Zahlen: Es gehe um nichts weiter als möglichst hohe Schulabschlusszahlen – dass dabei jedoch das Niveau sinke, interessiere niemanden.

„Die sonderpädagogischen Klassen ersetzen auf eine bestimmte Art und Weise die Sonderschulen“ – Segregation und Differenzierung (Interview 5.a, Z. 70–71).

Paco erläutert, dass es nur noch sehr wenige Sonderschulen gebe, die sich meistens auf bestimmte Formen von Behinderung spezialisiert haben. Er beschreibt die organisationale Struktur innerhalb der Schule, indem er erklärt, dass es „Klassen der Integrationsunterstützung“ für Schüler*innen mit leichten Behinderungen gebe und „sonderpädagogische Klassen“ für die Schüler*innen, die viele Schwierigkeiten haben, dem Lehrplan der anderen zu folgen. Somit ersetzen diese die Sonderschulen. In vielen Schulen werden diese Klassen seiner Aussage nach vom Lehrpersonal selbst als „geschlossene Klassenzimmer“ bezeichnet (Interview 5.a, Z. 73). In anderen Schulen bedeuten die „sonderpädagogischen Klassen“, dass die Schüler*innen zeitweise, z.B. in der Pause, im Sport- oder Technikunterricht, mit Begleitung oder jemandem, der ihnen helfen könne, mit den anderen zusammen seien. Ob die „sonderpädagogischen Klassen“ auf die eine beschriebene Art und Weise verstanden werden oder auf die andere, hänge seiner Aussage nach davon ab, wie viele Schüler*innen mit schweren Behinderungen die Schule besuchen, und von den Lehrkräften, die in dieser Schule unterrichten. Er beschreibt die Funktion der „sonderpädagogischen Klassen“, indem er sie als Versuch bezeichnet, die Ressourcen an dem Ort zu bündeln, an dem der/die Schüler*in lebe.

Eine deutliche Differenz zwischen dem Schulleiter Pablo und dem Koordinator Paco wird deutlich, wenn es um das Ziel der strukturellen Organisation geht: Paco sei der Überzeugung, dass „mehr spezialisierte Schulen oder mehr sonderpädagogische Klassen in den Regelschulen [benö-

tigt werden] ... spezialisiert und offen“ (Interview 5.a, Z. 479–481) und begründet dies mit der zu großen Anzahl an Schüler*innen, die spezielle Förderung benötigen und dadurch nicht mehr im Klassenverband unterrichtet werden können. Jedoch formuliert er ebenso, dass dies nicht im Sinne der Gesetzgebung sei, die vorsehe, die Schüler*innen im Unterricht zu unterstützen. Dem schließt sich Schulleiter Pablo an, der im Gegensatz zu Paco verdeutlicht, dass die beste Förderung, die sei, die im Klassenzimmer mit allen gemeinsam stattfinde, da dadurch auf die Diversität der Schüler*innen eingegangen werde. Er beschreibt, dass die Doppelbesetzung in den Klassen in den ersten Jahren der Umsetzung seiner Wahrnehmung nach viel Arbeit sei, bis es funktioniere und bis sich alle daran gewöhnt haben, da es vonseiten der Fachlehrkräfte Widerstand gegeben habe. Eine zweite Lehrkraft im Klassenzimmer werde nicht von allen akzeptiert, aber alle werden sich daran gewöhnen – es sei ein fortschreitender Prozess und an der Schule bereits relativ verbreitet.

Probleme bzgl. dieser Struktur der Förderung von Schüler*innen sehe Paco einerseits in Fällen von speziellen Behinderungen, wie er sie nennt, für die speziell ausgebildetes Personal notwendig und teilweise nicht vorhanden sei. Andererseits gebe es an Schulen Lehrkräfte, die sich spezialisieren, dann jedoch für andere Belange eingesetzt werden und somit ihre Motivation verlieren. Die bedeutendste Problematik sehe er jedoch auch hier bei der kontinuierlichen Unterstützung der Schüler*innen ohne Behinderung aber mit Lernschwierigkeiten. Diese haben laut Gesetz Anspruch auf eine Unterstützungslehrkraft, diese müsse jedoch nicht speziell ausgebildet sein und werde somit häufig aus dem vorhandenen Lehrpersonal für die Förderung rekrutiert und das auch nur unregelmäßig, sodass den Schüler*innen die kontinuierliche Unterstützung fehle, was wiederum Disziplinlosigkeit im Unterricht nach sich ziehe.

Die einzig stabile Ressource sei die Stelle der Psychopädagogin, meint Paco. Diese Koordinator*innenstelle sei fest in der Schule integriert, habe einen festgelegten Stundenplan und Aufgaben, die respektiert werden, und sie werde nicht für andere Belange eingesetzt. Einige Schüler*innen seien zwar fünf bis sechs Stunden in der Schule, erhalten davon aber nur eine Stunde Unterstützung vonseiten der Psychopädagogin und in den anderen Stunden werde „Integration, nein, die Vorstufe der Integration, um genau zu sein“ umgesetzt, was seiner Einschätzung nach „nicht schlecht“ sei, jedoch auch nicht genug (Interview 5.a, Z. 458–461). In vielen Fällen folgen diese Schüler*innen ihrem eigenen, separaten Lehrplan; auch wenn sie mit den Mitschüler*innen in einer Klasse sitzen, arbeiten sie an dem von der Psychopädagogin angepassten Lehrplan. „Aber das ist weder Integration noch Inklusion“ (ebd., Z. 471).

Anpassung des Lehrplans und der Materialien an die Bedürfnisse der Schüler*innen

Auf die Frage, ob sich die Schule an die Fähigkeiten, die soziofamiliären Umstände, das Wissen und die Bedürfnisse der Schüler*innen anpasse, leitet der Schulleiter Pablo damit ein, dass es schwierig sei, von der Schule als Ganzes zu sprechen, da die Schule aus vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten bestehe. Seiner Aussage nach wissen die Lehrkräfte, wen sie vor sich haben, und passen sich entsprechend ein wenig dem Durchschnitt an. Er fügt hinzu, dass es für die Lehrkräfte jedoch natürlich einfacher sei, einen Leistungsdurchschnitt zu haben, anstatt nach oben und nach unten Anpassungen vorzunehmen. Gleichzeitig sei es ihm nicht möglich, eine konkrete Zahl der nicht-signifikanten Lehrplananpassungen im Unterricht zu nennen, da diese Zahlen unbeständig seien. Selbst wenn sie einmal ausgeführt worden seien, haben sie die Lehrkräfte in der Folge nicht gut genug im Blick, um ggf. Modifikationen vorzunehmen, was er u.a. damit begründet, dass diese Anpassungen auch spontan vorgenommen und dann vergessen werden.

„Nun, die neuesten Veränderungen, die wir erwarten, sind die, die wir in den Nachrichten hören (...) alles was sie sagen sind Kürzungen. Kürzungen, Kürzungen, Kürzungen überall“ (Interview 5.c, Z. 471–476).

Auf die Frage, welche Konsequenzen er durch die Finanzkrise erwarte, antwortet Pablo, dass sie alles, was sie darüber wissen, über die Nachrichten erfahren. Die Entscheidungen treffe die Zentralregierung von Mariano Rajoy und die Konsequenzen spüren sie Mitte des folgenden Schuljahres. Alles, was sie hören, seien Kürzungen auf unterschiedlichen Ebenen. Aufgrund der Kürzungen sei es bereits zu Streiks gekommen. Dabei gehe es um sinkende Löhne für die Lehrkräfte, Kürzungen der Haushaltsmittel und bei der Einstellung befristeter Lehrkräfte, aber Konkretes sei noch nicht bekannt. Die Folgen dieser Kürzungen wiederum erläutert Koordinator Paco. So entstehe durch die Kürzungen des Personals die Situation, dass Kinder mit Down-Syndrom und mit starken sprachlichen Beeinträchtigungen nicht in die Kategorie der Kinder passen, die Sprachförderung von einer*r/m Logopäd*in erhalten, weil die Mittel für diese gekürzt werden sollen. Die Logopäd*innen seien nur noch für Kinder mit spezifischen Sprachstörungen, für gehörlose Kinder und Kinder mit physisch bedingten Sprachstörungen zuständig und kümmern sich primär um diese. Paco befürchtet, dass dadurch an übergeordneter Stelle und mittels der Kategorisierung der Schüler*innen entschieden werde, um welche Schüler*innen sich z.B. eine*r Logopäd*in kümmern dürfe und um welche nicht. In der Folge müsse die Schule den Eltern erklären, dass der Bedarf des Kindes zwar gesehen werde und theoretisch auch Personal vorhanden sei, dieses das Kind jedoch nicht fördern dürfe und das Kind entsprechend außerhalb der Schule gefördert werden müsse. Eine weitere von Paco befürchtete Konsequenz der Finanzkrise sei die Erhöhung der Klassengrößen.

Um die bis hierhin dargestellten Ergebnisse des thematischen Vergleichs theoretisch einzuordnen, bedarf es der theoretischen Konzeptualisierung der Ergebnisse, was Inhalt des nächsten Kapitels ist.

9.3 Theoretische Konzeptualisierung der Ergebnisse

Als leitend für die Auswertung der Expert*inneninterviews unter Verwendung des thematischen Vergleichs von Meuser und Nagel (1991; 2005; 2010; 2013) ist, die Rekonstruktion des Expert*innenwissens als Rekonstruktion erster Ordnung sowie die Analyse der Sinnkonstruktionen/Deutungsmuster als Rekonstruktion zweiter Ordnung (Helsper et al., 2013) anzusehen. Durch die Verbindung dieser Ergebnisse mit der Fragestellung, „inwiefern die makrosozialen Strukturierungen die Deutungs- und Handlungsspielräume begrenzen oder öffnen“ (ebd., 132), findet eine Verbindung der Mikro- und Mesoebene statt, indem die Passungsverhältnisse der rechtlichen Vorgaben mit den Sinnkonstruktionen der Akteur*innen in den Schulen in die Analyse miteinbezogen werden.

Insgesamt entsteht ein differenziertes Bild des Umgangs der Schule als Organisation mit der Vorgabe der „Berücksichtigung der Diversität“ (Consejería de Educación, 2008, 7). Dadurch können der Grad der „Institutionalisierung“ (Scott, 2014, 145) von „Förderbedürftigkeit“ und möglicher zukünftiger Wandel eingeschätzt werden. Zusätzlich können durch die Rekonstruktion des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der einzelnen Akteur*innen Hinweise auf Erklärungsansätze für die institutionelle Reproduktion gefunden werden. Dafür bieten sich die bereits in der historischen Rekonstruktion hinzugezogenen Mechanismen institutioneller Reproduktion von Mahoney (2000) auf Schulebene an.

Der Fokus auf interne und externe Akteurskonstellationen auf dieser Ebene ermöglicht gleichzeitig die Analyse des organisationalen Feldes, das das Verständnis und damit auch die Handlungspraxis bzgl. der Berücksichtigung von Diversität prägt. Darüber hinaus kann damit aus

Perspektive der Educational Governance die Analyse der Art der Steuerung durch Mechanismen der Handlungskoordination durchgeführt werden.

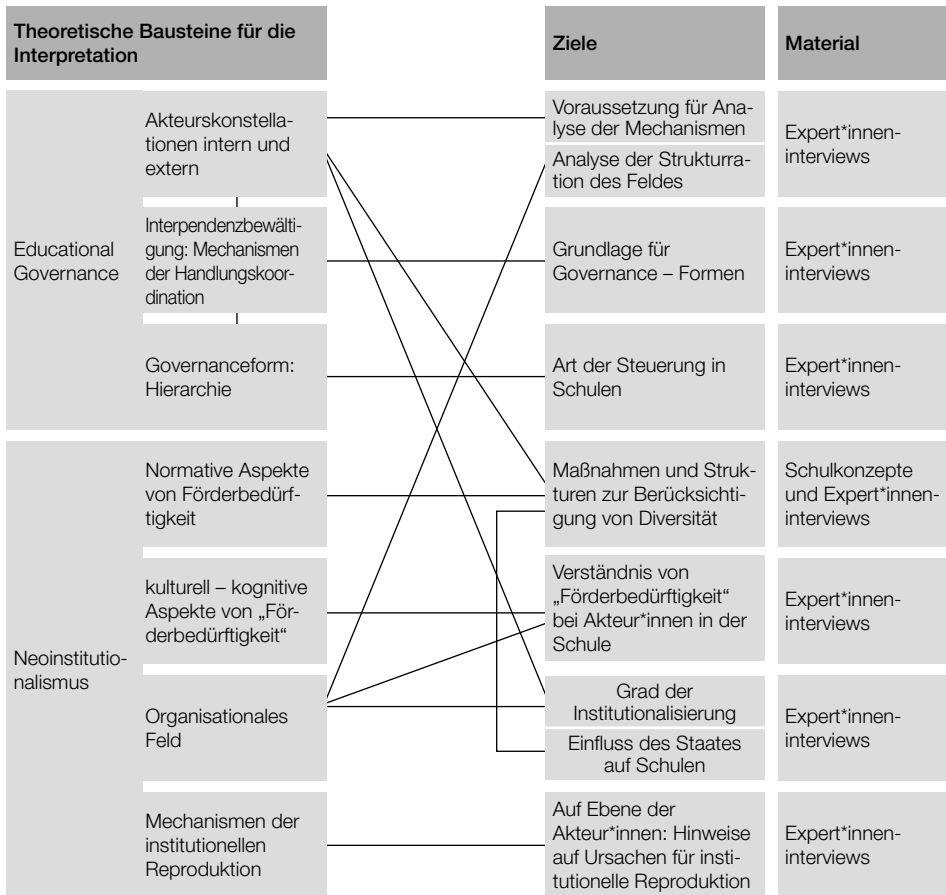


Abb. 8: Theoretische Bausteine der Interpretation; eigene Darstellung

Die Abbildung 8 verdeutlicht zusammengefasst die Verwendung der einzelnen theoretischen Bausteine für die Interpretation des erhobenen Materials und formuliert die damit zusammenhängenden Ziele und Zusammenhänge für das weitere Vorgehen. Die Linien visualisieren die Verbindung der einzelnen Bausteine zu einem zusammenhängenden theoretischen Konzept: So beinhaltet die Analyse der Maßnahmen und Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität immer auch eine Betrachtung der Akteurskonstellationen innerhalb und außerhalb der Schule, um darauf aufbauend Aussagen über den Grad bzw. das Ausmaß der Institutionalisierung durch die Strukturierung des organisationalen Feldes der Schule treffen zu können. Die beiden anderen Dimensionen „Regelungsdichte“ und „Art des Steuerungs- und Kontrollsystems“ bzw. „Herrschafts- oder Governance-Systems“ (s. Kapitel 4.3.4) lassen sich einerseits anhand eventuell vorhandener Widersprüche in den Grundannahmen der Akteur*innen einschätzen und andererseits mit der „vertikalen Tiefe“ der Institution, d.h. in-

wiefern das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ mit den Maßnahmen und Strukturen zur „Berücksichtigung von Diversität“ (Consejería de Educación, 2008, 7) als regulative Vorgabe übereinstimmen. Inwiefern der Staat Einfluss auf die Schulen nimmt und damit die Autonomie der Schulen bei der Umsetzung der Berücksichtigung von Diversität begrenzt, lässt sich anhand der Bezüge der Akteur*innen auf regulative Vorgaben einerseits und durch den Abgleich der Aussagen zu Strukturen und Maßnahmen mit den im Schulkonzept verankerten Maßnahmen andererseits abgleichen.

9.3.1 Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ in Schule 1

Die „Konzeptualisierung und Begriffsbildung“ (Meuser & Nagel, 2010, 378) als erster Interpretationsschritt im Rahmen des thematischen Vergleichs nach Meuser und Nagel (2010), der explizit die begriffliche Ablösung vom Transkript der Interviews erfordert, stellt die Verbindung der Interviewergebnisse des vorherigen Kapitels mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit dar. Die Ergebnisse der beiden Schulen werden damit auf einer höheren Abstraktionsebene interpretiert und somit wird das Ziel der „empirischen Generalisierung“ (ebd.) verfolgt. Die damit ermöglichten Verallgemeinerungen bleiben jedoch auf das empirische Material als exemplarischer Ausschnitt begrenzt. Das Ziel ist eine „Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern“ (ebd.).

Steuerung von „Förderbedürftigkeit“

Die „Akteurskonstellationen“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, 26) bzgl. der Strukturen der Beschulung von Schüler*innen mit „Förderbedürftigkeit“ innerhalb der Schule 1 sind grundsätzlich multiprofessionell aufgestellt (s. Abbildung 9), die Aufgaben klar verteilt und die Absprachen in regelmäßigen und festgelegten Zeitstrukturen institutionalisiert. Die Koordinatorin fungiert als feste Ansprechpartnerin für Schüler*innen mit „Förderbedürftigkeit“. Damit ist die Struktur für „wechselseitiges Verhandeln“ (Schimank, 2007c, 40) als Mechanismus der „Interdependenzbewältigung“ (ebd.) zumindest organisatorisch angelegt. Bezüglich pädagogischer Fragestellungen finden Verhandlungen statt bzw. Verhandlungen auf Basis von Bedarfen an spezialisiertem Expert*innenwissen – unklar bleibt jedoch, welche „Modi des Handelns“ (Benz & Dose, 2010, 255) tatsächlich genutzt werden.

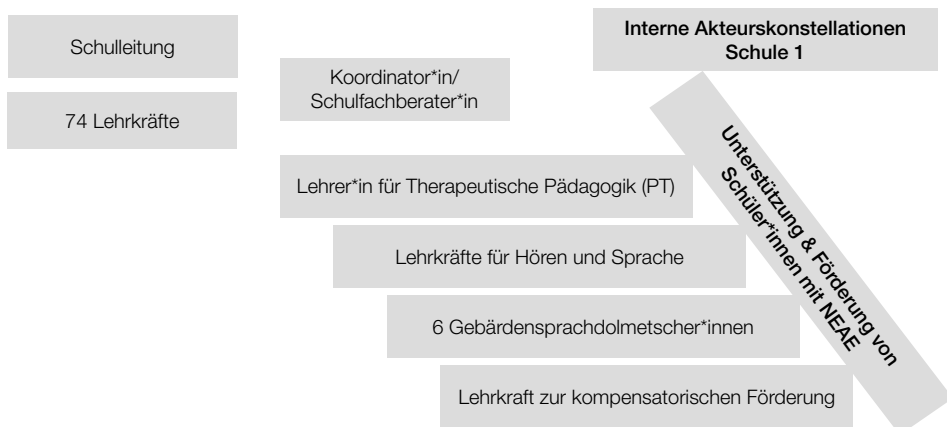


Abb. 9: Interne Akteurskonstellationen der Schule 1; eigene Darstellung

Die Schulleiterin Marta formuliert, dass sie die Initiatorin der Öffnung der Schule gewesen sei und diese auch gegen Widerstände habe durchsetzen müssen. Die Öffnung der Schule als Organisation verfolgte die Zielsetzung der Reduzierung der Schulabbruchsquote und nicht etwa die regulativ festgelegte Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit durch Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität. An dieser Stelle wird die Orientierung an einer Quote, der Reduktion der Schulabbruchsquote, deutlich. Eine Änderung der Einstellung sei notwendig gewesen, wie es die Schulleiterin Marta formuliert, die zunächst ihre Person betroffen habe und dann weiter an die Lehrpersonen der Schule vermittelt worden sei, die sukzessive ihre Einstellung zur Funktion von Schule änderten.

Das externe Netzwerk der Schule wird bei der Darstellung der Struktur der Zusammenarbeit mit diversen Personen und Organisationen – mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen (s. Abbildung 9) – deutlich. Um das Ziel der Schule zu erreichen, sich als Organisation zu öffnen und damit die Quote der Schulabbrüche zu verringern, war der Aufbau eines externen Netzwerks an Unterstützung notwendig. Dieses umfasst *erstens* Personen und Organisationen zur ergänzenden Unterstützung von Schüler*innen mit entsprechenden Bedarfen, die institutionalisiert ist und worüber Absprachen über die einzelnen Schüler*innen notwendig sind, um die Unterstützung zu gewährleisten. Dies verweist auf den Mechanismus der „Verhandlung“ (Schimank, 2007c, 40) zwischen der Schule und externen Organisationen.

Zweitens existiert ein Netzwerk an Personen, die in der Schule Aufklärung leisten und den Schüler*innen Informationen zu unterschiedlichen Themen an die Hand geben, wobei es sich jedoch zumeist um punktuelle Vereinbarungen handelt.

Drittens besteht eine externe Kooperation, die hierarchisch auf die Überprüfung der Einhaltung der rechtlichen Vorgaben und Ressourcenprüfung zielt mit Organisationen als Akteur*innen, die eine eher intermediäre, vermittelnde und überprüfende Funktion innehaben, aber dennoch in das organisationale Feld der „Berücksichtigung von Diversität“ fallen, da sie Einfluss auf Strukturen und Handlungen ausüben und damit die Abläufe indirekt mit steuern (s. Abbildung 10). Steuerung findet hier also zusammenfassend in Form unterschiedlicher Modi der „Handlungskoordination“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, 26) statt. Es gibt den Modus der Informationsvermittlung und Aufklärung durch andere Expert*innen vom Gesundheitsamt und der Polizei sowie durch Sozialarbeiter*innen auch in angrenzenden Themengebieten, die wiederum Ursache für die „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen sein können. Dies weist auf eine Form von „Beeinflussung“ (Schimank, 2007c, 38) als Art der Handlungskoordination der Akteur*innen hin: Einerseits durch Expert*innenwissen, das in die Schule gebracht wird, und andererseits ist damit aus Sicht der Schule die Erwartung der Reduzierung der „Konflikthaftigkeit“ der Schüler*innen verbunden, wie es die Schulleiterin ausdrückt (Interview 1.a, Z. 767 & 777).

Abbildung 10 macht darüber hinaus deutlich, dass der Schwerpunkt bzgl. der Akteurskonstellationen der Schule 1 nicht auf der Kategorie Behinderung liegt, sondern dass „konflikthafte Schüler*innen“, wie sie von der Schulleitung Marta genannt werden, und sozial benachteiligte Familien weitaus schwerwiegendere Themen in dieser Schule darstellen.

Die institutionalisierten externen Unterstützungsstrukturen weisen darüber hinaus auf eine zunehmende „Strukturierung des Feldes“ (Scott, 1994 in: Walgenbach & Meyer, 2008, 76–77; s. auch Scott, 2014) auf der Schulebene hin, die die institutionelle Logik der Separation und Differenzierung reproduziert und Wandel erschwert, worauf im weiteren Verlauf näher eingegangen wird.



Abb. 10: Externe Akteurskonstellationen der Schule 1; eigene Darstellung

Normative und kulturell-kognitive Dimensionen von „Förderbedürftigkeit“

Die Anpassung der Schule an die Bedarfe der Schüler*innen, die in dieser Schule als alternativlos dargestellt wird, gilt hier als Maßstab der Gewährleistung des Rechts auf Bildung für alle und gerät durch die Finanzkrise in Gefahr. Die Schule passt sich an die Schüler*innen an, indem sie einzelne Schüler*innen und Gruppen in unterschiedlichen Konstellationen separiert beschult. Diese „Separation“ (Powell & Merz-Atalik, 2018, 3) wiederum ist nur möglich, indem die Schüler*innen nach bestimmten Merkmalen hinsichtlich ihrer „Förderbedürftigkeit“ differenziert und entsprechende Gruppen gebildet werden, was wiederum Rückschlüsse auf die normative und kulturell-kognitive Dimension (Scott, 2014) von „Förderbedürftigkeit“ zulässt. Normativ bedeutet hier, dass es auf struktureller Ebene die regulativ vorgesehenen Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität gibt, was gleichzeitig die Ergebnisse der Schulkonzeptanalyse bestätigt. Die Strukturen und Maßnahmen, um Diversität zu berücksichtigen, sind an dieser Schule institutionalisiert und rahmen das Handeln der Akteur*innen deutlich. Die in die Auswertung einbezogenen Akteurinnen wiederum scheinen diese Kategorisierung und Separierung der Schüler*innen und Beschulungsformen nicht kritisch zu hinterfragen – im Gegenteil, die Koordinatorin sieht in der frühen Diagnostik und zentralen Erfassung der Schülerdaten durch die Plattform Séneca eine Arbeitserleichterung für sich, da es bei ihrer Arbeit in der Sekundarschule dadurch lediglich um eine Anpassung der Bedarfe gehe.

Hinweise auf das kulturell-kognitive Verständnis (Scott, 2014) von „Förderbedürftigkeit“ der beiden interviewten Akteurinnen der Schule 1 liefert u.a. Schulleiterin Marta, die die Schülerschaft im ersten Schritt in zwei Gruppen einteilt: die der Gymnasialstufe und jene der Sekundarstufe. Die Schüler*innen der letztgenannten Gruppe sind diejenigen, denen sie „gravierende (...) Verhaltensproblematiken“ (Interview 1.a, Z. 8–19) zuschreibt, die sie wiederum ursächlich auf die schwierigen Verhältnisse innerhalb der Familien zurückführt. „Förderbedürftigkeit“ gilt hier als v.a. durch den sozialen Status bedingt, wodurch auch deutlich wird,

dass sie diese mit einer bestimmten Leistungsfähigkeit – nämlich indem sie die Gruppe der Gymnasialstufenschüler*innen davon ausnimmt – verbindet.

Mechanismen institutioneller Reproduktion der Akteur*innen

Die interviewten Akteurinnen reproduzieren die Institution der „Förderbedürftigkeit“ durch die Kategorisierung von Schüler*innen mit klaren Kosten-Nutzen-Argumenten im Sinne des „utilitaristischen“ „Mechanismus institutioneller Reproduktion“ nach Mahoney (2000, 517) durch Hinweis auf die eigene Arbeitseffizienz und gleichzeitig mit dem Argument der Gewährleistung des Rechts auf Bildung, wofür die Schule sich an die Schüler*innen durch das Angebot der Separation anpassen muss. Gleichzeitig spielen bei der Aufrechterhaltung der Struktur der (separaten) Beschulung funktionale Erklärungen (ebd.) eine Rolle, was bedeutet, dass die Kategorisierung der Schüler*innen für die Schule als Organisation finanzielle Vorteile birgt, da dadurch die Höhe der finanziellen (und damit auch personellen) Ressourcen berechnet wird und diese im Anschluss von übergeordneter Ebene zugeteilt werden. Die Kategorisierung und letztlich auch Etikettierung der Schüler*innen erfüllt damit auch die Funktion der Legitimierung z.B. als kompensatorische Schule gegenüber der Schulbehörde, um entsprechende Ressourcen zu erhalten. Die Relevanz des Akteurs der Schulbehörde bzw. Schulinspektion auf übergeordneter Ebene wird hier offensichtlich. Die Interdependenzbewältigung dieser Konstellation wird durch den Mechanismus der „Beeinflussung“ (Schimank, 2007c, 38–39) mittels materieller Ressourcen bestimmt und die Richtung kollektiver Handlungsfähigkeit hin zu mehr oder weniger separierter Beschulung gesteuert.

Organisationales Feld: Schule – Verständnis von „Förderbedürftigkeit“

Walgenbach und Meyer (2008) verweisen auf die von Scott (1994) definierten Kriterien, „mit denen sich die Beziehung zwischen institutionalisierten Vorstellungssystemen und Organisationen verdeutlichen lässt“ (ebd., 76) und womit Aussagen zum potenziellen Wandel auf Mesoebene getroffen werden können. Hierbei differenziert er drei Dimensionen, in denen organisationale Felder Unterschiede aufweisen können (s. Kapitel 4.3.4): 1. Regelungsdichte, 2. Art des Steuerungs- und Kontrollsystems bzw. des Herrschafts- oder Governance-Systems und 3. den Strukturierungsgrad des Feldes (ebd.).

Die Akteurinnen scheinen sich mit den Vorgaben arrangiert zu haben, stellen weder die vorgegebenen Strukturen noch die Ermittlung von Bedarfen infrage. Sie nutzen die von nationaler und regionaler Ebene vorgegebene Struktur und scheinen die begrenzende Funktion jener bzw. eventuelle negative Konsequenzen für die Schüler*innen nicht in ihrem Verständnis der Berücksichtigung von Diversität mit dem Ziel der inklusiven Bildung integriert zu haben. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Vorstellungen der Akteurinnen eng mit dem System der Differenzierung und Separation verwoben sind. Dies bedeutet, dass eine enge Verknüpfung des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ mit den regulativen Vorgaben gegeben ist, was ein Merkmal der Stabilität des organisationalen Feldes (Walgenbach & Meyer, 2008; Scott, 2014) darstellt. Die regulativen Strukturen dienen hier als Instrument, als Möglichkeit der Reduzierung der Schulabbruchsquote.

Bezüglich der Regelungsdichte bei der Analyse des Merkmals der Inhalte, d.h. ob Widersprüche in den Grundannahmen zur Berücksichtigung von Diversität bzw. des Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen in einer Organisation vorhanden sind, kann für die Schule 1 festgehalten werden, dass solche nicht formuliert werden, d.h. die regulativ vorgegebenen Maßnahmen und normativ übernommene Struktur der Berücksichtigung von Diversität werden von den Akteur*innen nicht infrage gestellt. Dies weist auf die vertikale Tiefe der Insti-

tution und ein stark institutionalisiertes Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ und Separation als Mittel zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung für alle und damit inklusive Bildung hin. Mit Blick auf die zweite Dimension der Analyse organisationaler Felder hat der Staat enormen Einfluss auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“: durch hierarchisch vorgegebene Gesetze ausgehend von der Ebene des Nationalstaates und zusätzlich durch die Steuerung der Ressourcenverteilung durch die andalusische Bildungsverwaltung (Consejería de Educación), ausgehend von dem Grad der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen. Die Schule 1 ist stark mit ihrem Umfeld verwoben (s.o.), der „Strukturierungsgrad“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 76) ist hoch, sie kooperiert mit unterschiedlichen Akteur*innen und erhält für die Berücksichtigung von Diversität Unterstützung durch externe Organisationen, was darauf hinweist, dass ein Wandel eher unwahrscheinlich ist.

9.3.2 Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ in Schule 5

Steuerung von „Förderbedürftigkeit“

Die Analyse der internen und externen Akteurskonstellationen dieser Schule (s. Thema 1), um Mechanismen der Interdependenzbewältigung und Strukturen der Förderung zu interpretieren, zeigt bei dieser Schule klare institutionalisierte Strukturen bzgl. der internen Kooperation. Es besteht die Möglichkeit, „wechselseitige Verhandlungen“ (Schimank, 2007c, 40) zu führen. Die Aussagen zur Transparenz der Mittelzuweisung wiederum deuten einerseits auf eine klare Struktur und Regelung der Abläufe hin, die im Sinne einer „Hierarchie“ (ebd., Benz & Dose, 2010, 260), eines Mittels der hierarchischen Steuerung, im Schulkonzept verankert sind. Andererseits können die einzelnen Abteilungen der Schule frei über die finanziellen Mittel, die ihnen vom Direktorium zugewiesen werden, verfügen, sodass hier eine gewisse Autonomie und mögliche Anpassung an die Bedürfnisse besteht. Ein weiteres Thema des Interviews mit dem Schulleiter verdeutlicht die „wechselseitige Verhandlung“ (ebd.) im Team mit unterschiedlichen Professionen und Rollen diverser Akteur*innen: Thema 2, das der Klassenzuweisung. Auch in dieser Schule wird auf die Zusammenstellung der Klassen zu Beginn der Sekundarschulzeit viel Wert gelegt. Hier wird auch nicht explizit zwischen diagnostizierter und nicht diagnostizierter „Förderbedürftigkeit“ unterschieden, sondern es werden andere Kriterien herangezogen, um möglichst ausgewogene Klassenniveaus zu erreichen. Dieser Verhandlungsprozess weist auf den Modus des „arguing“ hin (Benz, 1994, 118–134 in: Benz & Dose, 2010, 255), indem rationale Argumente ausgetauscht werden und es dadurch zu einer Lösung im Rahmen der o.g. Situation kommt. Die geringe Größe der Schule ermöglicht hinsichtlich der Häufigkeit von Absprachen eine gewisse Flexibilität nach Bedarf, was intern als Vorteil hervorgehoben wird, bei externen Strukturen jedoch dazu führt, dass diese der externen Kooperationen nicht institutionalisiert sind und die Schule mit externen Organisationen des Feldes nicht in Kontakt zu sein scheint. Resümierend für die Interpretation der Ergebnisse bzgl. interner und externer Akteurskonstellationen kann festgehalten werden, dass die Form der „Handlungskoordination“ (s. Kapitel 5) in Organisationen, in denen durch gesetzliche Vorgaben und bindende Erwartungen bereits formal eine Machthierarchie vorhanden ist – wie auch in der Organisation Schule z.B. durch das Schulkonzept –, „Hierarchie“ und damit Handlungskoordination durch „wechselseitiges Verhandeln“ (Schimank, 2007c, 40) per se gegeben ist. „Hierarchie“ (Döhler, 2007, 46) wird dabei jedoch nicht als einziger Mechanismus der Steuerung in Organisationen angesehen, sondern als einer neben anderen (ebd.), der insbesondere auf der Mikroebene, trotz allgemeiner Tendenzen und konkreter Beispiele der „Enthierarchisierung“ (ebd., 52) auf Makroebene, weiterhin Bedeutung hat, was sich insbesondere hier an dieser Schule wie auch bei Schule 1 zeigt.

Die impulsgebenden Schritte hin zu inklusiver Beschulung im Sinne der Öffnung der Schule in Schule 1 bzw. hin zu mehr Förderung in den Regelklassen durch Doppelbesetzung wurden von den Schulleitungen trotz Widerstand durchgesetzt. Bei beiden Schulen war somit die hierarchische Durchsetzung durch „asymmetrische Beeinflussung“ (Schimank, 2007c, 40) der Lehrkräfte letztlich ausschlaggebend für die Veränderung der Schulen.

Normative und kulturell-kognitive Dimensionen institutioneller Reproduktion von „Förderbedürftigkeit“

Die organisationalen Strukturen zur „Berücksichtigung von Diversität“ (Consejería de Educación, 2008) in der Schule 5 als normative Dimension von „Förderbedürftigkeit“ teilen Schüler*innen mit „Förderbedürftigkeit“ in unterschiedliche Schweregrade ein. Die daraus entstehende Struktur der Beschulung ist durch „Separation“ gekennzeichnet (Powell & Merz-Atalik, 2018). Die Differenz zwischen Schulleiter und Koordinator bzgl. des Verständnisses darüber, was die beste Förderung für Schüler*innen und damit die optimale Form der Berücksichtigung von Diversität ist, repräsentiert die kulturell-kognitive Dimension von „Förderbedürftigkeit“ und liefert einen Hinweis auf die Ursache dafür, dass diese vom UN-Komitee scharf kritisierte Segregation und Separation förderbedürftiger Schüler*innen nach wie vor Bestandteil des spanischen Schulsystems ist (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017). Hier spiegeln sich unterschiedliche Formen der „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008a, 26–38) der regulativen Vorgaben auf Mikroebene der einzelnen Akteur*innen. Der Koordinator Paco zeigt dabei einen kritischen Blick auf die Differenz zwischen regulativen Vorgaben und der seiner Ansicht nach notwendigen Reaktion der Schule in Form von Separierung in „Integrationsklassen“ und „sonderpädagogische Klassen“ auf die große Anzahl förderbedürftiger Schüler*innen. Institutionelle Reproduktion der normativen Dimension geschieht bei Paco durch die Überzeugung der Notwendigkeit dieser Separation einerseits und andererseits durch den Standpunkt, dass die Berücksichtigung von Diversität durch mehr sonderpädagogische Expertise noch spezialisierter geschehen müsse. Diese beiden Aspekte erklären zum einen den Mechanismus der „Legitimation“ (Mahoney, 2000, 517) und zum anderen deutet der Wunsch nach mehr spezialisierten Fachkräften sowie segregierten Klassen darauf hin, dass er sich eher wieder den Zustand mit mehr Sonderbeschulung vorstellt. Die regulativen Vorgaben bzgl. der „Berücksichtigung von Diversität“ (Consejería de Educación, 2008) interpretiert er so, dass die Förderung in den Regelklassen stattfinden müsse, was laut Bildungszielen auf nationaler Ebene im nationalen Bildungsgesetz auch so zu finden ist (Ecoem, 2007). Gleichzeitig bieten die regulativ vorgegebenen Maßnahmen auf der Ebene Andalusiens dennoch auch rechtlich legitimiert die Möglichkeit, diese Trennung nach Schweregrad umzusetzen.

Das Gesetz macht Vorgaben, die in der Realität nach Aussage des Koordinators nicht umsetzbar sind, was ein weiterer Hinweis auf die lose Kopplung zwischen den Ebenen darstellt. In dieser Realität benötige man seiner Ansicht nach noch mehr spezialisierte sonderpädagogische Förderung, die jedoch durchlässig und offen sein müsse. Gleichzeitig werden Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten ohne Diagnose, die er von jenen mit Diagnose abgrenzt, nicht ausreichend gefördert, was er als „Vorstufe von Integration“ bezeichnet. Paco rechtfertigt die vorhandene Struktur, die jedoch nicht ausreichend spezialisiert genutzt werde, einerseits mit schwerwiegenden Behinderungen, die diese erfordern, und andererseits mit der Unmöglichkeit der praktischen Umsetzung der regulativen Forderung nach Förderung im Klassenzimmer aufgrund der Komplexität der Bedarfe. Auch hier findet sich das Kosten-Nutzen-Argument nach Mahoney (2000) als utilitaristische Erklärung der institutionellen Reproduktion separater Beschulung wieder, das gleichzeitig die Funktion der Entlastung des Regelunterrichts und damit eine funk-

tionale Erklärung der Reproduktion bietet. Hinsichtlich der kulturell-kognitiven Dimension von „Förderbedürftigkeit“ bei Paco lässt sich eine Tendenz dahin gehend festhalten, dass Schüler*innen eindeutig in unterschiedliche Grade der ‚Bedürftigkeit‘ eingeteilt werden, die einer besonderen sowie segregierten und separierten Förderung bedürfen. Nach seinem Verständnis besteht deutlich mehr Bedarf an separater Beschulung, als das Gesetz es zulässt. Hier wird auch ein Widerspruch dahin gehend deutlich, dass er einerseits mehr Sonderbeschulung fordert und andererseits gleichzeitig das medizinisch geprägte Diagnostikmodell für „Förderbedürftigkeit“ kritisiert.

Schulleiter Pablo thematisiert den Prozess der Einführung der Doppelbesetzung in den Klassen und den Widerstand einiger Lehrkräfte. Die beste Förderung sei seiner Ansicht nach die in der Regelklasse, so wie es im Gesetz formuliert wurde und die von ihm nicht infrage gestellt werde. Hier deutet sich ein Widerspruch in den Grundannahmen beider Akteure an. Bei Analyse der kulturell-kognitiven Dimension nach Scott (2014) ist hier eine Übereinstimmung mit den regulativ formulierten Bildungszielen zu verzeichnen, wobei er bei Thema 6, der Anpassung des Lehrplans und der Materialien an die Bedarfe der Schüler*innen in Bezug auf die Umsetzung durch die Lehrkräfte in der Schule, die Grenzen und eine noch nicht institutionalisierte Weise dieses Vorgehens anspricht.

Ergänzend dazu begründet der Koordinator Paco die fehlende Umsetzung offener Lehrformen wie Gruppenarbeit mit der „Disziplinlosigkeit“ der Schüler*innen, für die er den Erziehungsstil und die Einstellung der Eltern wiederum vor dem Hintergrund der Erfahrungen ihrerseits während der Diktatur verantwortlich zeichnet.

Organisationales Feld: Schule – Verständnis von „Förderbedürftigkeit“

Um Aussagen über die „Beziehung zwischen institutionalisierten Vorstellungssystemen und Organisationen“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 76) treffen zu können, sind die bis hierhin genannten Aspekte von zentraler Bedeutung, wenn es jedoch exemplarisch auf den Fall bezogen bleibt. Widersprüche in den Grundannahmen der Akteur*innen als ein Merkmal für die Charakterisierung des organisationalen Feldes treten in dieser Schule deutlich zutage. Der Schulleiter benennt explizit die Widerstände, gegen die er z.B. die Doppelbesetzung habe durchsetzen müssen, von der er im Sinne der besten Förderung im Kontext inklusiver Bildung überzeugt sei, wohingegen Koordinator Paco dem mit seiner Vorstellung eines differenzierteren und mit sonderpädagogischer Expertise ausgestatteten Fördersystems inhaltlich widerspricht. Gleichzeitig äußert er sich jedoch auch dahin gehend, dass sie als Schule dazu gezwungen werden, zu kategorisieren, um Ressourcen zu erhalten, was wiederum ebenso widersprüchlich erscheint. Die Institution „Förderbedürftigkeit“ wirkt hier offensichtlich begrenzend auf ihn: Er fühlt sich in seinem Handeln eingeschränkt und kann die regulativen Vorgaben, dass Förderung in der Regelklasse stattfindet, nicht umsetzen. Damit wird deutlich, dass Lücken bzgl. der vertikalen inhaltlichen Regelungsdichte innerhalb der Organisation bestehen. Über weitere mögliche Akteur*innen außerhalb der Schule, die das organisationale Feld strukturieren und damit die dritte Dimension der Kriterien organisationaler Felder, den „Strukturierungsgrad“ (ebd., 77) mitbestimmen, kann konstatiert werden, dass kaum Interaktion mit anderen Organisationen stattfindet. Ob eine „zunehmende Isomorphie struktureller Formen“ (ebd.) zu beobachten ist, lässt sich im folgenden Abschnitt zur Mehrebenenrelationierung analysieren.

10 Ebenenrelationierung – Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse: „Förderbedürftigkeit“ in andalusischen Sekundarschulen

Die Definition und Eingrenzung des vorliegenden Mehrebenenvergleichs wurde bereits in Kapitel 6.1 ausgeführt. Die Herstellung einer Ebenenrelationierung kann vor dem Hintergrund des Erläuterten auf unterschiedliche Weise geschehen. Helsper et al. (2009) verweisen darauf, dass es um die Untersuchung von „Passungskonstellationen“ geht:

die Rekonstruktion der individuellen oder kollektiven Deutungen kann nun homologe, konsistente, inkonsistente bis widerspruchsvolle Sinnmuster [...] im Verhältnis zu den rekonstruierten institutionellen Entscheidungsarenen erbringen (ebd., 130).

Die Rekonstruktion von Sinnstrukturen der Akteur*innen auf Mikroebene geht der Fragestellung nach, wie die Akteur*innen in den Schulen die regulativen Vorgaben zur Berücksichtigung von Diversität rekontextualisieren, wie sie diese verstehen, ob sie sie als problematisch einschätzen, sie ablehnen oder als positiv konnotieren (ebd.). Hierzu mussten die fokussierten Ebenen im ersten Schritt als jeweils einzelne dargestellt und damit gleichzeitig implizit miteinander verbunden werden. Somit orientierte sich der Aufbau der Analyse und auch der vorliegenden Arbeit an den vorab definierten, aber lediglich analytisch voneinander getrennten Ebenen, deren Bedeutung und deren Umgang mit der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen analysiert und dargestellt wurden. Im abschließenden Schritt dieser Untersuchung geht es nun um die Ebenenrelationierung, der ein kurzer zusammenfassender Abschnitt über die bis hierin durchgeführte Analyse vorausgeht, die wiederum in Abbildung 11 dargestellt ist.

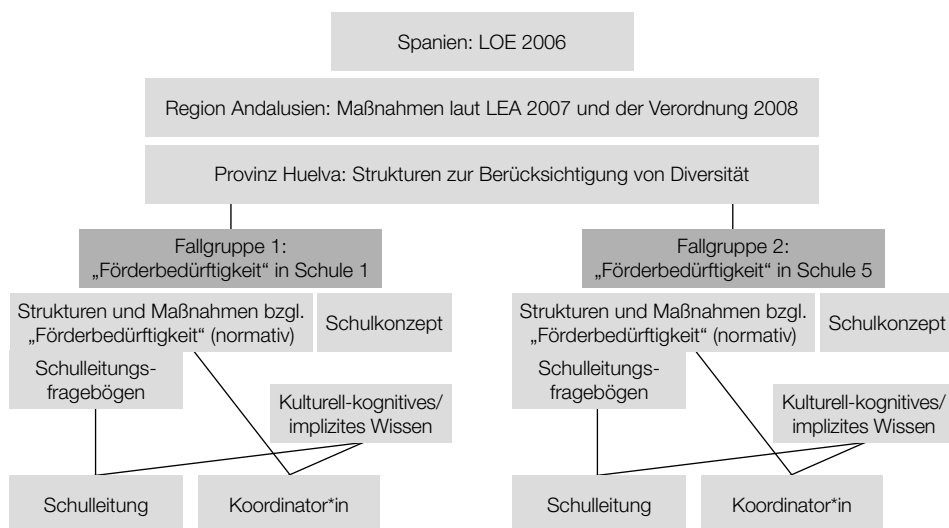


Abb. 11: Darstellung der durchgeführten Mehrebenenanalyse; eigene Darstellung

Die Makroebene I, die nationale Ebene des spanischen Schulsystems, wurde dafür historisch für die Analyse des institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ rekonstruiert, die durch die Mechanismen der institutionellen Reproduktion und die analytische Trennung in drei Dimensionen der Institution den status quo und dessen Ursachen erklären. Regulativ und normativ waren dann die Makroebene II, die Autonome Region Andalusien bzgl. der potenziellen Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität sowie die Strukturen zum Umgang mit ebendieser auf der provincialen Ebene Huelva (Mesoebene II) im Fokus der Analyse, wobei es hier nicht um das Verstehen sondern vielmehr um das Erklären dieser Strukturen als normative Dimension ging – im Gegensatz zu den Analysen auf Makro- und Schulebene. Durch die Auswertung der Schulleitungsfragebögen in Kombination mit der Schulkonzeptanalyse wurde die Rekonstruktion der Strukturen und Maßnahmen auf Schulebene ermöglicht.

Die Expert*inneninterviews sowohl mit der Schulleitung als auch mit den Koordinator*innen dienten schließlich dazu, die Maßnahmen als Rekonstruktionen erster Ordnung analysieren zu können sowie Akteurskonstellationen und kulturell-kognitive Aspekte als Rekonstruktionen zweiter Ordnung.

Grundsätzlich zeigt sich vor dem Hintergrund der bis hierhin ausgeführten Ergebnisse, dass – entsprechend der drei Säulen von Institutionen nach Scott (2014) – drei thematische Aspekte für den letzten Abschnitt des Mehrerebenenvergleichs relevant sind, um der Frage nachzugehen, wie die Schulen auf die regulative Vorgabe der nationalen Ebene umgehen: kulturell-kognitive Aspekte in Form von Hinweisen auf das *Verständnis von* „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen in den Schulen als potenzielle Ursache für institutionelle Reproduktion, *Maßnahmen* zur Berücksichtigung von Diversität sowie normative *Strukturen* zur Berücksichtigung von Diversität. Welche Ebenen an dieser Stelle nun bzgl. welcher Inhalte miteinander relationiert werden (s. ausführlich hierzu Kapitel 6.1), macht folgende Abbildung 12 deutlich. Dabei wird der Fokus auf die normative Dimension von „Förderbedürftigkeit“ gelegt. Diese hat sich – ausgehend von der Definition als Beschulungsformen von „förderbedürftigen“ Schüler*innen auf nationaler Ebene – im Laufe der Ebenendeskription zu Andalusien und Huelva, durch die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten, in Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ ausdifferenziert, die nun Gegenstand der Relationierung der nachfolgend dargestellten Ebenen sind.

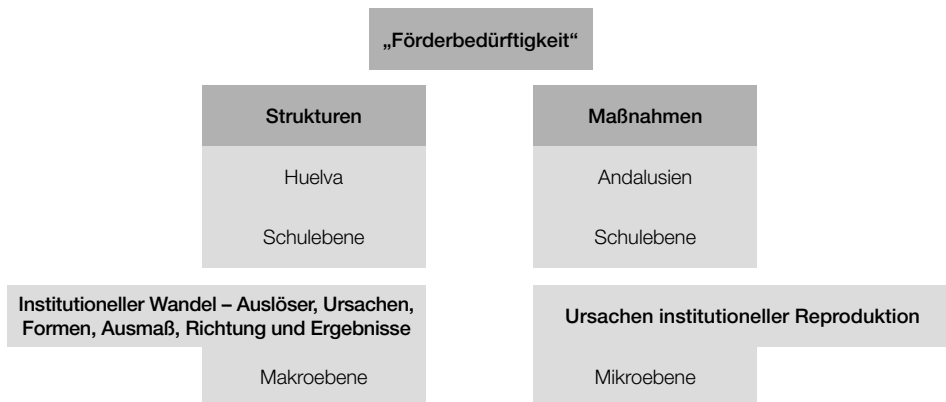


Abb. 12: Zusammenfassung der thematischen Ebenenrelationierung; eigene Darstellung

Der Ebenenvergleich ebenso wie die Relationierung einzelnen Ebenen werden entsprechend der drei Dimensionen von „Förderbedürftigkeit“ miteinander relationiert: Interne und externe Akteurskonstellationen auf Schulebene in Verbindung mit den Ergebnissen der Analyse des organisationalen Feldes auf Ebene der Provinz Huelva werden in einer ergänzenden Relationierung der *Strukturen* miteinander verbunden. Die *Maßnahmen*, die inhaltlich Teil der Struktur zur Berücksichtigung von Diversität sind und durch die andalusische Bildungsverwaltung regulativ verankert wurden (Consejería de Educación, 2008), werden mit den in den Schulen vorgesehenen Maßnahmen relationiert, was Aussagen zur Rekontextualisierung dieser durch die Schulen als Organisationen erlaubt sowie zur Bedeutung der regulativen Vorgaben für die Schulebene und letztlich das Handeln der Akteur*innen.

10.1 Hinweise auf Ursachen institutioneller Reproduktion

Der Vergleich der Ergebnisse der beiden Schulen anhand sich überschneidender und divergierender Themen dient der Analyse von Hinweisen auf mögliche Ursachen für die institutionelle Reproduktion auf individueller Ebene der Akteur*innen, indem die Governance-Form sowie der Grad der Institutionalisierung von „Förderbedürftigkeit“ und das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Akteur*innen analysiert wird. Dafür wird auf die Ergebnisse sowohl der Schulkonzeptanalyse als auch der Auswertung der Schulleitungsfragebögen und der Expert*inneninterviews zurückgegriffen.

Im Zuge der Auswertung der Expert*inneninterviews wurde deutlich, dass die beiden einbezogenen Schulen unterschiedlich mit den regulativen Vorgaben umgehen: Schule 1 zeigt im Rahmen des Schulkonzeptes eine Anpassung und Übereinstimmung mit den regulativen Vorgaben. Diese setzt sich bis in individuelle Sinnkonstruktionen von „Förderbedürftigkeit“ hinein fort, die Akteur*innen hinterfragen die regulativ vorgegebenen Strukturen und Maßnahmen nicht kritisch. Die durch die Schulleitung initiierte Öffnung der Schule, um die Schulabbruchsquote zu reduzieren, welche durch sog. konflikthafte Schüler*innen verursacht wird, unterscheidet diese Schule deutlich von Schule 5, in welcher keine Öffnung in Form institutionalisierter, externer Kooperationsstrukturen zu erkennen ist.

Für die beiden Akteurinnen in Schule 1 basiert das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ zum einen in einer Differenzlinie, die zwischen Schüler*innen der Sekundarstufe und denen des gymnasialen Schulzweiges gezogen wird. Hier ist für sie der familiäre Hintergrund für das Vorhandensein von „Förderbedürftigkeit“ entscheidend und nicht etwa der Grad der Beeinträchtigung, wie dies in Schule 5 der Fall ist. Insbesondere die Koordinator*in sieht die regulativ vorgegebene Struktur als sehr positiv an, da sie für sie eine entlastende Funktion erfüllt, was auf den „utilitaristischen Mechanismus“ (Mahoney, 2000, 517) institutioneller Reproduktion hinweist. Die Kategorisierung bedeutet für die Schule einerseits mehr Ressourcen, was im Zuge der Analyse der internen und externen Kooperationsstrukturen deutlich wurde (Kapitel 9.3.1.4), und gleichzeitig sieht die Koordinatorin dadurch die Möglichkeit der Individualisierung der Beschulung durch Kleingruppenbildung und Separation, was sie nicht in Frage stellt (s. Kapitel 9.1 und 9.3.1.2). Diese enge Verknüpfung der organisationalen und institutionellen Strukturen mit dem Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Akteurinnen stabilisiert und reproduziert diese, zeigt damit einen hohen Institutionalisierungsgrad bzgl. separater Beschulung in den Schulen selbst und macht dadurch institutionellen Wandel schwierig. Die nationalen Vorgaben werden hier als entlastend im Sinne der Möglichkeit der Separierung der Schüler*innen betrachtet, was regulativ legitim ist, jedoch hinsichtlich des Verständnisses von inklusiver Bildung, z.B. vor dem

Hintergrund der Forderung der UN-CRPD oder auch der nationalen Vorgabe der Nicht-Diskriminierung im LOE, kontrovers diskutiert werden kann.

Auch in Schule 5 wurde der organisationale Wandel der Schule – zwar nicht hinsichtlich einer Öffnung, sondern bezüglich der internen Struktur der Berücksichtigung von Diversität – durch die Schulleitung initiiert und auch hier war und ist er nach Aussage des Schulleiters mit Widerstand durch Lehrkräfte verbunden (s. Kapitel 9.3.2). Die Schulleitung scheint vor diesem Hintergrund eine Schlüsselrolle für die Institutionalisierung der regulativen Vorgaben zu spielen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sie in besonderem Maße das Interesse hat, die regulativen Vorgaben, d.h. die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität zu erfüllen, da sie gegenüber der Regionalverwaltung Rechenschaft ablegen muss.

Die regulative Vorgabe von nationaler bzw. regionaler Ebene zur Berücksichtigung von Diversität hatte in dieser Schule zur Folge, dass die vorgegebenen Maßnahmen genutzt wurden, um Doppelbesetzung in den Klassen und fächerübergreifenden Unterricht einzuführen. Der Koordinator dieser Schule sieht die normative Interpretation der Vorgaben jedoch als einschränkend für sein Handeln. Durch die Bindung der Ressourcen an diagnostizierte „Förderbedürftigkeit“ können Schüler*innen mit nicht diagnostizierter „Förderbedürftigkeit“, die an dieser Schule den deutlich größeren Anteil der Schüler*innen mit NEAE darstellen, nicht angemessen unterstützt werden. Hier wird die kritische bis ablehnende Haltung des Koordinators hinsichtlich der regulativen Vorgaben deutlich, die „increasing objectification“ (Scott, 2014, 147) ist als mögliche Form der Institutionalisierung noch nicht vorhanden, was zukünftigen institutionellen Wandel wiederum wahrscheinlicher werden lässt. Das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ dieser Akteur*innen zeigt eine Differenz zwischen diagnostizierter und nicht-diagnostizierter „Förderbedürftigkeit“ sowie zwischen unterschiedlichen Schweregraden der Beeinträchtigung, welche dann separate und auch segregierte Beschulung legitimiert.

Wie die Schulkonzeptanalyse in Verbindung mit den Schulleitungsfragebögen gezeigt hat, sind die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität in beiden Schulen nahezu identisch, was eine direkte Auswirkung der Regulative auf die normative Umsetzung in den Schulen deutlich macht. Dagegen ist die Ausdifferenzierung der schulinternen Strukturen und Maßnahmen in Schule 1 sehr viel stärker ausgeprägt, da die Schüler*innenpopulation dies erfordert, was sich ebenso hinsichtlich des Lehrpersonals in dieser Schule widerspiegelt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die besondere Relevanz der Klassenzuweisungen zu Beginn der Sekundarschule, um die Klassen aneinander anzugleichen, bzw. des sog. Schwierigkeitsgrads der Klassen.

Um den Handlungsspielraum der Akteur*innen in den Schulen herausstellen zu können, wurde die Governance-Form der Schulen analysiert (Kapitel 9.3.1.1 und 9.3.2.1). Dabei zeigte sich in beiden Schulen eine hierarchische Form der Steuerung im Rahmen von Entscheidungsprozessen, z.B. bezüglich der Verteilung der Ressourcen; dennoch sind Verhandlungskonstellationen die Grundlage der Handlungskoordination zwischen den Akteur*innen in den Schulen, was pädagogische Entscheidungen angeht. Dadurch eröffnet sich Handlungsspielraum für die Rekontextualisierung der Vorgaben, der jedoch auf Grundlage der Ergebnisse tendenziell gering erscheint, was wiederum für einen starken Einfluss des Staates spricht.

Das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ in Schule 1 stimmt mit den Vorgaben überein. Gleichzeitig resultiert aus der Schüler*innenpopulation und der Größe der Schule, dass mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, welche nun mit der Finanzkrise als gefährdet wahrgenommen werden, was das Recht auf Chancengleichheit in der Bildung laut den Akteur*innen in Frage stellt. In Schule 5 führen diese regulativ vorgegebenen Maßnahmen, die jeweils nur für eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen vorgesehen sind, jedoch dazu, dass laut Aussage der

Akteure (s. Kapitel 9.2 und 9.3.2) andere Schüler*innen, die spezialisierte Förderung benötigen würden, diese nicht erhalten, da sie nicht die entsprechende „Förderbedürftigkeit“ haben, was als nicht-intendierte Wirkung der institutionellen Logik der „segregierenden Differenzierung“, welche sich bereits als solche auf Makroebene zeigte, bezeichnet werden kann. Von nationaler Ebene intendiert war die Individualisierung und Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit durch inklusive Bildung, wie das LOE (2006) es formuliert und nicht der Ausschluss bestimmter Gruppen von Schüler*innen von spezialisierter Förderung.

Die regulativ vorgegebene Struktur der regionalen Ebene führt also dazu, dass das Handeln der Akteur*innen – in diesem Fall die spezialisierte Förderung von Schüler*innen ohne Diagnose von NEE – begrenzt wird, anders als in Schule 1. Ein begrenzter Handlungsspielraum der Akteur*innen hat aus Governance-Perspektive zur Folge, dass Wandel unwahrscheinlich wird, ebenso wie der dadurch sichtbare, deutliche Einfluss des Staates auf die Schulen (Walgenbach & Meyer, 2008). Im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse der Expert*inneninterviews, dass das unterschiedliche Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ auf Ebene der einzelnen Akteur*innen in Schule 5 als kulturell-kognitive Dimension durchaus als potenziell endogene Quelle des Wandels bezeichnet werden kann.

Die Analyse mit Fokus auf Hinweise zu Ursachen institutioneller Reproduktion von „Förderbedürftigkeit“ auf Schulebene und auf Ebene der Sinnkonstruktionen der einzelnen Akteur*innen konnte an dieser Stelle zeigen, dass die Strukturation des organisationalen Feldes eine Rolle spielt, ebenso wie die vertikale Tiefe der Institution, also inwieweit die regulativen Vorgaben mit den Sinnkonstruktionen der Akteur*innen übereinstimmen. Dabei weist Schule 1 in allen Dimensionen einen hohen Institutionalisierungsgrad von „Förderbedürftigkeit“ auf: sie hat ein Interesse daran, die Ressourcen, die die Schule zur Verfügung hat, zu behalten und sie nutzt die Kategorisierung der Schüler*innen, die Ressourcen ermöglicht, zu ihren Gunsten. Gleichzeitig ist die zunehmende Objektivierung von gemeinsam geteilten Verständnissen oder beliefs, wie sie bei Scott (2014) als ein Mechanismus der Institutionalisierung beschrieben ist und der auf Berger & Luckmann (1969 in: Schiller-Merkens, 2008) zurückgeht, zu beobachten. Darüber hinaus spielen alle vier Mechanismen institutioneller Reproduktion (Mahoney, 2000, 517) in Schule 1 eine Rolle, wohingegen in Schule 5 die Strukturen und auch das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ auf einen geringeren Institutionalisierungsgrad hinweisen ebenso wie die Mechanismen institutioneller Reproduktion hier nicht in diesem Maße greifen wie in Schule 1.

Während auf nationaler Ebene im Kontext der Frage nach Mechanismen institutioneller Reproduktion für die Analyse im historischen Verlauf im Fokus des Interesses stand, konnte auf Schulebene mit diesem Konzept gezeigt werden, dass es auch auf Akteur*innen- und Schulebene möglich ist, Hinweise auf Ursachen institutioneller Stabilität zu rekonstruieren. Dabei sind die Hinweise in dieser Studie aufgrund der geringen Fallzahl auch als solche und auf diese bezogen zu verstehen. Zusammenfassend ist also hervorzuheben, dass die Regulative insbesondere dann wirksam rekontextualisiert wird, wenn innerhalb der – bislang durch hierarchische Steuerungsform geprägten – Organisationen ein individuelles oder strukturelles Interesse vorliegt. Sie führt dann zu institutioneller Reproduktion einer Lesart der Regulative, die utilitaristische oder funktionale Zwecke erfüllt.

10.2 Strukturen und Maßnahmen zur Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“

Die Frage nach der Rekontextualisierung von Strukturen zur Berücksichtigung von „Förderbedürftigkeit“ lässt sich mit der durchgeführten Untersuchung der Unterstützungsstrukturen auf Ebene der Provinz Huelva beantworten, die mit Hilfe der Ergebnisse zu internen und externen

Akteurskonstellationen in den Schulen sowie mit der Relationierung der Maßnahmen, die Teil der Struktur sind. Dabei dient die theoretische Grundlage des organisationalen Feldes als Verbindung zwischen den genannten Ebenen.

Die Analyse der Schulleitungsfragebögen und der Schulkonzepte hinsichtlich der Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität zeigte, dass die Schulen auf Ebene der Formalstruktur die regulativ vorgesehene Struktur zur Berücksichtigung von Diversität nutzen. Die vier übergeordneten Maßnahmen, die laut Gesetz vorgesehen sind, d.h. die allgemeinen und spezifischen Maßnahmen, die Unterstützungsprogramme, die Lehrplananpassungen sowie die Diversifizierung im letzten Jahr der Sekundarschule, werden laut Schulkonzepten und Angaben der Akteur*innen unterschiedlich umgesetzt.

Meyer und Rowan (1977) bezeichnen diese formalen, organisationalen Strukturen als Spiegelung institutioneller Regeln, als Mythen, die das Ergebnis institutioneller Anforderungen an Organisationen sind. Die regulative Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität führt dazu, dass die Schulen – entsprechend der „zeremoniellen Konformität“ (Meyer & Rowan, 1977, in: Koch & Schemmann, 2009, 29) – diese Maßnahmen im Schulkonzept verankern, auch da sie rechtlich dazu verpflichtet sind, um Chancengleichheit durch inklusive Beschulung zu gewährleisten und somit ihre Legitimität zu rechtfertigen.

Der Befund der strukturellen Variation hinsichtlich der Rekontextualisierung der Maßnahmen in den einzelnen Schulen ergänzt das Ergebnis der eingangs dargestellten Vergleichsstudie von Castillo et al. (2016) zwischen den regulativen Vorgaben der Autonomen Regionen Andalusien und Extremadura (s. Kapitel 3). Dieses legt nahe, dass die Rekontextualisierung der Maßnahmen in beiden Regionen grundlegend identisch ist und lediglich die juristische Verortung divergent umgesetzt wurde. Im Rahmen der vorliegenden Mehrebenenanalyse konnte demgegenüber gezeigt werden, dass die Schulautonomie auf Ebene der Einzelschule durchaus Handlungsspielraum zulässt und die Rekontextualisierung der rechtlichen Vorgaben insbesondere durch die Schulleitung gesteuert wird. Aussagen zum Einfluss der Lehrkräfte können im Rahmen dieser Studie nicht getroffen werden.

Besonders hervorzuheben sind die Ergebnisse zu den geringen und signifikanten Lehrplananpassungen, die laut andalusischer Verordnung als Maßnahme zur Berücksichtigung von Diversität in den Klassen vorgesehen sind (Consejería de Educación, 2008). Der Vergleich der Ergebnisse der Schulkonzeptanalyse der insgesamt vier Schulen zeigt, dass drei von vier Schulen diese grundsätzlich vorsehen (s. Anlage B). Im Gegensatz dazu zeigte die Befragung der Schulleitungen durch die Schulleitungsfragebögen, dass lediglich Schule 1 hierzu konkrete Angaben machen konnte, obwohl auch diese Daten in Séneca eingegeben werden müssen. Im Rahmen der Expert*inneninterviews in Schule 5 konnte festgestellt werden, dass der Schulleiter diese fehlenden individuellen Anpassungen der Lehrpläne kritisch sieht (s. Kapitel 9.3.2.2). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Untersuchung der Maßnahmen von Arnaiz et al. (2013) (s. Kapitel 3), die für die Autonome Region Murcia zu dem Ergebnis kommen, dass keine der fünf von ihnen untersuchten Schulen die geringen Lehrplananpassungen umsetzt (ebd.).

Anders fielen die Ergebnisse der Auswertung sowohl der Schulkonzepte als auch der Schulleitungsfragebögen in Hinblick auf die Maßnahme der Diversifizierung aus: alle Schulen hatten die Maßnahme im Schulkonzept verankert und konnten auch konkrete Zahlen hierzu nennen (s. Kapitel 9.4), welche sich trotz der variierenden Größe der Schulen nur gering unterschieden (Schule 1: 18, Schule 5: 13). Auch Arnaiz et al. (2013) kamen für die untersuchten Schulen in Murcia zu demselben Ergebnis. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die regulativen Vor-

gaben vorsehen, die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität vorwiegend innerhalb der Regelklassen umzusetzen und separaten Unterricht ohne Diskriminierung durchzuführen (Ecoem, 2007), zeigen die Befunde zu den nicht durchgeführten Lehrplananpassungen und der institutionalisierten Separierung in den letzten zwei Jahren der Sekundarschule I, dass dennoch tendenziell eher Separation als innere Differenzierung eingesetzt werden, um „Förderbedürftigkeit“ zu begegnen. Darüber hinaus wird anhand der aufgeführten Ergebnisse zu den Maßnahmen deutlich, dass die vier Formen der Integration, wie sie in den Empfehlungen der Sonderpädagogik 1978 formuliert wurden – und welche die Möglichkeit der Segregation in „Schulen für Sonderpädagogik“ vorsehen, auch Jahrzehnte später im LOE weiterhin legitim sind.

Dies kritisierte auch das UN-Komitee über die Rechte von Menschen mit Behinderung in seinem Bericht zur aktuellen Lage der Umsetzung des Artikels 24 der UN-CRPD in Spanien auf Grundlage des Staatenberichts von 2011 (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017). Auf Grundlage der o.g. Ergebnisse der vorliegenden Studie kann festgestellt werden, dass auch in den hier untersuchten Schulen interne Strukturen unterschiedlicher Formen der Separation vorhanden sind, wenn auch die Zahlen des Bildungsministeriums über das Schuljahr 2017/18 für die Provinz Huelva eine Segregationsquote von 0,35 % (eigene Berechnung auf Grundlage der Zahlen des MEFP, 2019) zeigen. Das bedeutet konkret, dass von insgesamt 100 753 Schüler*innen der Provinz Huelva, 354 Schüler*innen in separaten Klassen der Regelschulen oder segregierten Beschulungsformen unterrichtet werden, davon 158 in sog. Schulen der Sonderpädagogik (0,16 %; eigene Berechnung). 47 dieser Schüler*innen wiederum besuchen Privatschulen (MEFP, 2019). Im Vergleich zu den nationalen Zahlen wird hier deutlich, dass die Segregationsquote deutlich unter der für Spanien insgesamt liegt, die für das Schuljahr 2017/18 0,45 % betrug (ebd.). Gleichzeitig deckt sich das Verhältnis von 3:1 bzgl. der Schüler*innen mit NEE in öffentlichen und privaten Schulen auf nationaler und provinzieller Ebene (ebd.).⁴⁶ Für Spanien insgesamt bleibt festzuhalten, dass im Schuljahr 2017/18 2,8 % der Gesamtanzahl der Schüler*innen mit NEE diagnostiziert wurde, in der Primarstufe und auch in der ESO waren es jeweils 3 %, im Allgemeinen Berufsbildungszweig 6,2 % und in der Abiturstufe noch 0,6 % aller Schüler*innen (ebd.). Die Studie, die durch das UN-Komitee nach einer Beschwerde eines Verbandes für Menschen mit Behinderung in Auftrag gegeben und im Jahr 2017 durchgeführt wurde, zeigt eine deutliche Verletzung des Artikels 24, u.a. aufgrund des weiterhin bestehenden Systems der Schulen für Sonderpädagogik (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017). Die Segregationsquote in Spanien von 0,45 % im Schuljahr 2017/18 scheint diesen Befund auf den ersten Blick zu relativieren, jedoch beträgt die Segregationsquote der Schüler*innen mit NEE 16,4 % (eigene Berechnung auf Grundlage der Zahlen des MEFP, 2019).

Resümierend kann an dieser Stelle für die Frage nach der begrenzenden oder ermöglichenden Funktion der normativen Dimension der Institution „Förderbedürftigkeit“ festgehalten werden, dass die Ergebnisse darauf hindeuten, dass die Strukturen und Maßnahmen, die mit der Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität an die Schulen als Erwartungszusammenhang herangetragen werden, für Schule 1 als ermöglichend und für Schule 5 als begrenzend analysiert werden konnte. Darüber hinaus zeigt die Relationierung der Ebenen, dass die Struktursetzung der Regulative auf nationaler Ebene durch die Rekontextualisierung in Maßnahmen, die dann auf regionaler Ebene an Diagnosen und Kategorisierungen der Schüler*innen gebunden

46 Die Zahlen zu Schüler*innen in separater oder segregierter Beschulung in den Sekundarschulen in Huelva wären für den Kontext dieser Studie interessant gewesen, die nationale Bildungsstatistik (ebd.) ließ jedoch keine Berechnung hierzu zu.

sind, unterschiedlich auf Schulebene ankommt und interpretiert wird. Die Hinweise auf die Differenzdimensionen von Diversität, die bei den Akteur*innen auf individueller Ebene deutlich wurden, zeigen zudem, dass „Förderbedürftigkeit“ nicht grundsätzlich mit Behinderung oder NEE verbunden wird. Insbesondere soziale Faktoren spielen **für die Akteur*innen für die Berücksichtigung von Diversität eine Rolle, wie der familiäre** Hintergrund, der zu sog. konflikthaftem Verhalten führt. Jedoch konnte ebenso der Grad der Beeinträchtigung und die damit verbundene Belastung der Lehrkräfte als Legitimation segregierter Beschulung festgestellt werden. Vor diesem Hintergrund wird „Förderbedürftigkeit“ zu einer Art Ersatzkategorie für Begriffe, die – wie Behinderung – abgeschafft worden sind, aber für die Schulen je nach Anforderungen, denen sie sich gegenübergestellt sehen, wohlwollend genutzt oder widerwillig umgesetzt werden. Denn im Rahmen der vorliegenden Fallanalyse der beiden Sekundarschulen in Huelva konnte keine grundsätzliche Infragestellung der institutionalisierten Segregation von Schüler*innen festgestellt werden. Vielmehr scheinen die von Makroebene I und II vorgegebenen Strukturen und Maßnahmen mit dem Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Akteur*innen übereinzustimmen, was auf großen Einfluss der regulativen Struktursetzungen auf Schulebene spricht.

11 Fazit und Ausblick

Eine qualitative Mehrebenenanalyse mit „umfassender Ebenenverknüpfung“ soll „Passungsverhältnisse“ (Helsper et al., 2013, 130) zwischen unterschiedlichen Ebenen wie z.B. individuellen Sinnkonstruktionen, organisationalen Strukturen und höhersymbolischen Sinnkonstruktionen auf übergeordneter Ebene miteinander relationieren. Dies wurde in der vorliegenden Studie auf unterschiedliche Arten – ausgehend vom Gegenstand und mit Fokus auf die Schulebene – umgesetzt. So konnte die Analyse und Rekonstruktion institutioneller Dimensionen der Berücksichtigung von Diversität – regulativ, normativ sowie kulturell-kognitiv – auf unterschiedlichen Ebenen des spanischen und andalusischen Schulsystems aufzeigen, wie eine regulative Vorgabe von nationaler Ebene auf regionaler, provinzieller und schließlich auf Schulebene rekontextualisiert wird.

Abschließend sollen die Ergebnisse noch einmal bezogen auf die eingangs entwickelte Fragestellung konkretisiert werden, um sie dann ausblickend zu diskutieren. Die erste Fragestellung bezog sich auf das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen im Rahmen der Vorgabe zur Berücksichtigung von Diversität und vor dem Hintergrund inklusiver Bildung im historischen Verlauf sowie dessen Ursachenkonstellationen (s. Kapitel 1.1).

Ursachen, die als Auslöser für die Umstrukturierung des Schulsystems abgeleitet werden konnten, waren insbesondere im Zuge der Transición der allgemein gesellschaftliche Demokratisierungsprozess des Landes als Wertewandel sowie die Forderung nach Bildung für alle vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion und der zunehmenden Bedeutung von Bildung für weite Bevölkerungsteile in Spanien. Daran anschließend konnte herausgestellt werden, dass mit dem EU-Beitritt Spaniens eine explizit in den Gesetzestexten benannte Orientierung an internationalen Entwicklungen wie dem Warnock-Report oder auch der PISA-Studie stattfand, durch die die Angleichung an ein zentraleuropäisches Bildungsniveau verfolgt wurde. Dementsprechend spielten hier sowohl „mimetische“ als auch „normative Mechanismen“ (Scott, 2014, 60) für den institutionellen Wandel eine Rolle. Dies zeigt deutlich, dass internationale Bildungsdiskurse für die Diffusion von Ideen durchaus Bedeutung für die nationale Ebene haben können, wenn sie – wie im Falle Spaniens zwischen 1960 und 1990 – zu den aktuellen nationalen Entwicklungen passen.

Zudem konnte im Rahmen der Analyse der nationalen Bildungsgesetze festgestellt werden, dass sich der Wechsel der Regierungsparteien PSOE und PP sowohl in der Form des Bildungsverständnisses als auch hinsichtlich der Ziele des Bildungssystems widerspiegelt. Dies ist insofern für alle anderen Ebenen des Bildungssystems und damit auch für die Berücksichtigung von Diversität relevant, als dass sich die regionalen Gesetze, Verordnungen und Vorgaben immer auf das gegenwärtig gültige Bildungsgesetz beziehen, ebenso wie die Schulkonzepte, die im Rahmen der spanischen Verfassung und eben auch der nationalen Gesetzgebung, ihre Ziele formulieren. Und davon ausgehend, dass die regulative Dimension einer Institution das formalisierte Ergebnis der kognitiv-kulturellen Dimension in Form kollektiven Wissens darstellt, macht zudem deutlich, dass Gesetze auch als bewusstseinsbildend verstanden werden können. Im Gegensatz dazu sind die Ergebnisse der Studie von Bonal (2000) zu nennen, die gezeigt haben, dass ein Problem der nationalen Gesetzgebung in Spanien ist, dass sowohl die konservativen als auch die progressiven Positionen zum Konsens gebracht werden müssen, um ein Gesetz verabschieden zu können. Dies hat zur Folge, dass lediglich sehr allgemein gehaltene Vorgaben formuliert werden, um alle Forderungen auch aus der Zivilgesellschaft – in Form von Verbänden und In-

teressensgruppen – berücksichtigen zu können und diese dadurch viel Interpretationsspielraum lassen. Der Hauptakteur in der spanischen Bildungspolitik ist laut Bonal (2000) der Staat, der unklare Gesetze formuliert und damit das Diskursfeld an die anderen Ebenen weitergibt.

Die aus der historischen Entwicklung herausgearbeitete institutionelle Logik der „segregierenden Differenzierung“, die seit der Demokratisierung des Landes nur geringfügige inhaltliche Veränderungen erfahren hat, setzt sich auch auf allen anderen Ebenen des Schulsystems weiter fort. Dies zeigt sich insbesondere bzgl. der Frage, wie die Sekundarschulen in Huelva mit der regulativen Vorgabe von nationaler Ebene umgehen, und welche Rolle hierbei das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ einzelner Akteur*innen spielt (s. Kapitel 1.1). Diese herausgearbeitete Logik beschreibt Segregation als Folge der kategorialen Differenzierung von Schüler*innen, die durch die Etikettierung als „förderbedürftig“ zugunsten von Individualisierung, Normalisierung und der Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit legitimiert wird. Die Analyse auf Schulebene in Kombination mit der individuellen Akteur*innenebene konnte zeigen, dass sich diese Logik bis in das Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ der einzelnen Akteur*innen hinein und ihren Umgang damit fortsetzt, was auf einen hohen Institutionalisierungsgrad bzgl. aller drei Dimensionen schließen lässt. Unterschiede in der kulturell-kognitiven Dimension der Akteur*innen zeigten sich erst bei der ursächlichen Zuschreibung von „Förderbedürftigkeit“, bei der unterschiedliche Differenzkategorien verwendet wurden, um die „Förderbedürftigkeit“ bestimmter Gruppen von Schüler*innen zu beschreiben, wie die soziale Herkunft der Familien, der das Niveau der Schulleistungen und die Konflikthaftigkeit der Schüler*innen zugeschrieben wurden.

Mögliche Ursachen für diese Aufrechterhaltung und Persistenz segregierter Beschulungsformen wiederum liegen auf der Mikroebene in der Tatsache begründet, dass sowohl „utilitaristische“, „funktionelle“ als auch „legitimationsbasierte (...) Mechanismen institutioneller Reproduktion“ (Mahoney, 2000, 517) dafür sorgen, dass Separation und Segregation sowie sonderpädagogisch spezialisierte Förderung für eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen weiterhin als Form von Individualisierung zur Gewährleistung von inklusiver Bildung und von Bildungsgerechtigkeit gelten. So erfüllen die Kategorisierung im Sinne eines breiten Verständnisses von „Förderbedürftigkeit“ die Funktion der Legitimierung z.B. als kompensatorische Schule gegenüber der Schulbehörde, um entsprechend mehr Ressourcen zu erhalten. Zusätzlich dient die Kategorisierung und Registrierung der Schüler*innen dem Nationalen Amt für Statistik und den regionalen und nationalen Regierungen dazu, Zahlen für nationale und internationale Vergleichsstudien z.B. zu den einzelnen Kategorien der „Förderbedürftigkeit“ oder zu segregierter und separater Beschulung von Schüler*innen zu erhalten. Und für die Akteur*innen besteht die Legitimation der Strukturen und Maßnahmen darin, dass ein bestimmter Grad der „Förderbedürftigkeit“ auch eine zunehmende Anpassung im Unterricht erfordert, die nur schwer zu leisten ist, sodass anstatt interner Differenzierung durch Maßnahmen wie die Diversifizierung eher äußere Differenzierung vorgenommen wird.

Weiterhin ist für die Schulebene zu resümieren, dass alle vier Schulen die Strukturen der Berücksichtigung von Diversität so übernehmen, wie sie gesetzlich vorgesehen sind, was bedeutet, dass die Rekontextualisierung der regulativen Vorgaben im Sinne ihrer Übernahme auf Schulebene stattfindet und diese damit große Auswirkungen auf die Schulstruktur im Sinne einer Anpassung hat. Die Schulen orientieren sich normativ bzgl. ihrer Formalstruktur also an den regulativ vorgesehenen Maßnahmen, wie sie jeweils für eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen vorgesehen sind, was zur Folge hat, dass bestimmte Maßnahmen an bestimmte Formen von

Behinderung geknüpft sind und andere Formen von „Förderbedürftigkeit“ nicht berücksichtigt werden dürfen. Hier zeigt sich – bezogen auf die dritte der eingangs ausdifferenzierten Frage nach den Formen der Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ – die hierarchische Governance-Form, die gleichzeitig den Handlungsspielraum der Akteur*innen in den Schulen begrenzt. Bezüglich der Steuerung der Entwicklung des Bildungssystems kann außerdem festgehalten werden, dass der Druck der Zivilgesellschaft nach Veränderung im Bildungssystem bereits seit den 1960er Jahren bestand und die Interdependenzbewältigung spätestens mit dem EU-Beitritt durch „Beobachtung“ (Schimank, 2007c, 36) auf der einen Seite und „Beeinflussung“ (ebd., 38) und „Verhandlung“ (ebd., 40) auf nationaler Ebene durch die Formulierung neuer Bildungsgesetze vollzogen wurde. Diese Governance-Form der Hierarchie konnte auch innerhalb der Schulen festgestellt werden; hier wird die Forderung der UN-CRPD nach partizipativen Strukturen weder auf Ebene der Lehrkräfte noch hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen umgesetzt (UN, 2019). Die Analyse der internen und externen Akteurskonstellationen der Schule wiederum zeigte, dass zumindest bei einer Schule Handlungskoordination institutionalisiert und auf Grundlage von gegenseitiger Beeinflussung und Verhandlung stattfindet. Damit konnten die Erwartungen an Untersuchungen aus Governance-Perspektive nach Altrichter & Maag Merki (2016) berücksichtigt werden, die für diese u.a. festhielten, dass sie sowohl die politische Ebene als auch die Mikroebene der einzelnen Akteur*innen im Blick haben müssen und deren Wechselwirkungen analysieren sollten, ebenso wie die Analyse von Akteur*innen und Strukturen. Darüber hinaus betonen sie für Governance-Untersuchungen, dass diese – neben dem Einbezug mehrerer Ebenen – insbesondere auch die „*historische Bedingtheit*“ (ebd., 18; Hervorh.i.O.) berücksichtigen, indem sie den gesellschaftlichen Rahmen als Ort ebenso miteinbeziehen wie auch die zurückliegenden Entwicklungen, die Einfluss auf die gegenwärtige Situation haben.

Die zentralen Befunde der vorliegenden Studie, die hier noch einmal resümierend zusammengefasst wurden, zeigen die Notwendigkeit der Einführung partizipativer Strukturen auf allen Ebenen des spanischen Schulsystems. Die Demokratisierung auf politischer Ebene seit den 1980er Jahren, die auch als ausschlaggebend für die Umstellung des Bildungssystems auf ursprünglich integrative und schließlich auch inklusive Bildung formuliert wurde, ist noch nicht auf Schulebene und bis in die Klassenzimmer vorgedrungen. Die Berücksichtigung von Diversität im Sinne eines inklusiven Schulsystems, zur Gewährleistung von Chancengerechtigkeit und zur Einübung demokratischer Prozesse, ist damit noch nicht abgeschlossen und bleibt weiterhin eine Herausforderung auf unterschiedlichen Ebenen. Gerade die weiterhin existierenden Formen von Separation und Segregation bestimmter Gruppen von Schüler*innen widersprechen der Idee inklusiver Bildung im Sinne der UN-CRPD (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017). Gleichzeitig stellten sich die Schulleitungen als Schlüsselpersonen bei der Initiierung von Veränderungen auf Schulebene heraus, was den Handlungsspielraum dieser Rolle erweitert.

Durch eine Entkopplung der „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen von der Ressourcenbereitstellung auf Schulebene könnte dazu führen, dass tatsächlich alle Schüler*innen bei Bedarf spezialisierte Unterstützung erhalten. Zusätzlich ist jedoch noch eine stärkere Fokussierung auf das Thema der Berücksichtigung von Diversität im Rahmen der Lehrkräfteausbildung notwendig, die in dieser Studie nicht Untersuchungsgegenstand war, die jedoch bereits im Rahmen der Untersuchung von Arnaiz et al. (2013) als nicht ausreichend festgestellt werden konnte.

Die Frage nach möglichen „Mechanismen des Wandels“ bei der festgestellten institutionellen Reproduktion auf normativer Ebene des spanischen Schulsystem stellt sich im Anschluss an die aufgeführten Ergebnisse und wird von Mahoney (2000, 517) für die einzelnen Mechanismen institutioneller Reproduktion als „zunehmender Konkurrenzdruck, Lernprozess“ (utilitaristisch), „exogene Schocks“ (funktional) oder „Veränderungen der Werte oder subjektiven Einstellungen der Akteure“ (legitimationsbasiert) (ebd.) beschrieben.

Für Spanien war der legitimationsbasierte Mechanismus im Laufe der zivilgesellschaftlichen Veränderungen der 1960er Jahre und in der Folge die Demokratisierung entscheidend für die Veränderungen im Schulsystem. Damit zeigt sich auch, dass Wandel dann möglich wird – entsprechend der machtbasierten Erklärung institutioneller Reproduktion (Mahoney, 2000) –, wenn „Eliten geschwächt“ (ebd., 517) und die politische Macht umverteilt wird. Außerdem war der zunehmende Konkurrenzdruck, der durch internationale Entwicklungen ausgelöst wurde, ein exogen ausgelöster Initiator für Wandel im Sinne der utilitaristischen Erklärung (ebd.). Als Akteur*innen, die Einfluss auf die Bildungspolitik haben, stellte Bonal (2000) Verbände der Schulleitungen, der Schuladministration und Lehrerverbände fest, die zumindest gegenwärtig vor dem Hintergrund der Finanzkrise ein Interesse daran haben, die Strukturen so beizubehalten, wie sie sind. Diese Ergebnisse geben einen Hinweis auf machtbasierte Mechanismen, die gleichzeitig zur Aufrechterhaltung bestimmter Institutionen wie auch für deren Wandel verantwortlich sein können.

Die Finanzkrise war dann auch der Auslöser des im Jahr 2013 verabschiedeten nationalen Bildungsgesetz LOMCE, welches erst im Anschluss an die Erhebungsphase der vorliegenden Arbeit in Kraft trat. Dieses Gesetz der zu dieser Zeit regierenden PP wurde von vielen Protesten, Generalstreiks und großem Widerstand vonseiten der Zivilgesellschaft, Verbänden und auch der Autonomen Region Andalusien, begleitet (Planelles, 2013, Aunión & Álvarez, 2013).

Dieses Gesetz bedeutete u.a. eine weitere Standardisierung des Bildungssystems durch die Einführung externer Schulleistungstests am Ende der Sekundarstufe I und gleichzeitig für die Berücksichtigung von Diversität in der Sekundarstufe eine Umbenennung bzw. das Ersetzen der Maßnahme der Diversifizierung in den letzten beiden Schulstufen durch die Einführung des „Programm[s] zur Lern- und Leistungsverbesserung“ (MECD, 2014, 5) bereits im 2. Jahr der Sekundarstufe. Diese beinhaltet „spezifische Methoden, durch die veränderte Struktur der Inhalte, der praktischen Anteile sowie der Fächer“ (ebd.). Mit diesen Maßnahmen, die vorwiegend im Klassenverband stattfinden sollen, jedoch ebenso in separaten Kleingruppen möglich sind, soll erreicht werden, dass mehr Schüler*innen den Sekundarschulabschluss machen (ebd.). Sie legitimieren gleichzeitig jedoch eine Separation der Schüler*innen, die „relevante Lernschwierigkeiten“ (ebd.) zeigen. Zusammenfassend kann diese Umbenennung der Maßnahme der Diversifizierung ab der 2. Sekundarschulklasse als Ausweitung der Separation interpretiert werden. Als Ziele des LOMCE werden die „Reduktion der Schulabbruchsquote“, „die Verbesserung der Leistungsergebnisse in der Sekundarschule und der exzellenten Schüler*innen im Vergleich mit internationalen Ergebnissen“ sowie die „Erhöhung der Schulautonomie“ und die „Stärkung der Kompetenzen der Schulleitungen“ genannt, die mit den schlechten Ergebnissen in internationalen Schulleistungstests und vor dem Hintergrund der herausfordernden gesellschaftlichen Entwicklungen des Landes begründet werden (MECD, 2013). Auch in diesem Gesetz zeigt sich vor dem Hintergrund der ausgeführten regulativen Neuerungen, die Tendenz zu einer konstanten Orientierung an den Ergebnissen internationaler Schulleistungstests, die bereits nach der ersten PISA-Studie festgestellt wurde. Darüber hinaus erhalten in diesem Gesetz der PP die

Schulleitungen mehr Befugnisse, was für die Befunde der vorliegenden Studie aufgrunddessen relevant ist, da diese als Gatekeeper für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Veränderungen in den Schulen identifiziert werden konnten (s. Kapitel 9.3.1.1. und 9.3.2.1).

Eine weitere regulative Neuerung der PP-Regierung war im Jahr 2012 die Verabschiedung eines Gesetzes, das sowohl die Erhöhung der Unterrichtsstunden der Lehrkräfte erlaubte wie auch die Erhöhung der Klassengröße um bis zu 20% über die maximale Anzahl der Schüler*innen, das im Frühjahr 2019 vom Bildungsministerium wieder aufgehoben wurde (MECD, 2019d). Diese Veränderungen, ausgelöst durch die Finanzkrise und das dadurch notwendig gewordene Sparprogramm der Regierung, stellen vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie zum einen die real gewordenen Befürchtungen der interviewten Akteur*innen in den Sekundarschulen in Huelva dar, die in einer Folgestudie weiter untersucht werden könnten.

Zusammenfassend für die politischen Ereignisse der letzten Jahre kann festgehalten werden, dass die absolute Mehrheit der beiden jeweils größten politischen Parteien Spaniens seit 2015 durch mehrere kleine Parteien abgelöst wurde. Bei den Parlamentswahlen im Jahr 2015 wurde die PP zwar stärkste Partei, erhielt jedoch keine absolute Mehrheit, woraufhin König Felipe VI. den damaligen Ministerpräsidenten Mariano Rajoy mit der Regierungsbildung beauftragte, was ihm jedoch nicht gelang. Die Folge waren Neuwahlen im Mai 2016. Seitdem befindet sich Spanien bezüglich der politischen Lage in einer unruhigen Situation, da es nicht mehr lediglich zwei große Parteien gibt und sich die Regierungsbildung dadurch als schwierig herausstellt, wie sich bei den Parlamentswahlen im November 2019 zum wiederholten Male zeigte (Junta Electoral Central, 2020).

Zudem bleibt für das Verhältnis von Theorie und Empirie reflektierend anzumerken, dass die vorliegende Analyse im Sinne eines Mehrebenenvergleichs theoretisch zwar stark konzeptioniert und in diesem Zusammenhang auch durchaus dahingehend ausgerichtet ist, dass auf der Makroebene – die auch auf einer dritten, in Form der historischen Dimension hergeleitet wurde – begonnen und dann auf analytisch darunterliegende Ebenen bezogen wurde. So gesehen steckt die rekonstruierte Hierarchie also ein Stück weit in der Anlage der Studie. Dennoch ist diese Steuerungsrelation sinnhaft bis in die Schulen nachzuvollziehen, wobei sie auf individueller Ebene durchaus unterschiedlich rekontextualisiert werden kann, wie der Vergleich zwischen den beiden Schulen zeigt. Dass allerdings dennoch ähnliche Maßnahmen umgesetzt werden und sich Bedenken einzelner Akteur*innen nicht durchsetzen können, ist gleichsam als Bruch zwischen der Meso- und Mikroebene zu sehen; andererseits ist bereits auf den höheren Ebenen angelegt, dass Diversität mit der Kategorie „Förderbedürftigkeit“ eingefangen und so auf Ebene der schulischen Praxis eben jener Diversität (weiterhin) mit Sonderbeschulung begegnet wird. Insbesondere vor dem Hintergrund des Drucks, inklusive Bildung (als statistische Größe) sowie eine hohe Abschlussquote durchzusetzen, wird „Förderbedürftigkeit“ zu einem Mittel, diesen weiterzugeben. Diversität wird damit zum Gegenstand von Förderung, um die Ziele der nächst höheren Ebene – wie die Abschlussquote der Schule auf Mesebene I, die Ziele der Autonomen Region Andalusien oder die Realisierung die auf internationaler Ebene diskursiv entwickelten Ziele, z.B. die der UN-CRPD – zu erreichen oder ihnen zu entsprechen. Dabei können die ursprünglichen Ziele durch die Rekontextualisierung als Schnittstelle an den einzelnen Ebenen durchaus Transformationen erfahren, die wiederum der jeweils entsprechenden (sozialen) Situation entsprechen. Den Akteur*innen auf den unterschiedlichen Ebenen bleibt also durchaus Handlungsspielraum, jedoch nicht unbedingt im intendierten Sinne.

Die Relationierung der Ebenen in der hiesigen Struktur des Mehrebenenvergleichs zeigt, dass situative und soziale Kontexte auf jener Ebene, die die Vorgaben von der (nächst) höheren Ebene interpretiert, durchaus eine Rolle spielen, sodass ursprüngliche Inhalte modifiziert werden können; umso differenzierter und diffuser diese Situation auf der Mikroebene ist, desto unterschiedlicher fällt die Rekontextualisierung aus.

Für Deutschland, das bzgl. Bildung ebenfalls föderal aufgebaut ist, bedeutet das, dass sich die Berücksichtigung von Diversität im Sinne inklusiver Bildung ebenfalls so ausdifferenziert oder -differenzieren kann, wie die vorliegende Studie dies anhand zwei kontrastiver Fälle in Andalusien zeigt. Im Gegensatz zu Deutschland verfügt Spanien jedoch noch über die nationale Ebene der Bildungsgesetzgebung, auf die jene der Autonomen Regionen und auch die Schulen in den Schulkonzepten noch rekurren und an die sie rechtlich gebunden sind. In Deutschland gibt es neben der Ratifizierung der UN-CRPD im Jahr 2009 den Beschluss der Kultusministerkonferenz (i.F. KMK) vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK, 2011) oder gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz (i.F. HRK) die Empfehlung zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK, 2015), die jedoch ausschließlich empfehlenden Charakter haben.

Insgesamt betrachtet werden die nationalen rechtlich bindenden Vorgaben in Spanien auf den analytisch darunterliegenden Ebenen zunehmend differenzierter rekontextualisiert, wodurch der Handlungsspielraum dahingehend geöffnet wird, als dass die Schulen durch die vorhandene Schulautonomie die Kategorie „Förderbedürftigkeit“ ein Stück weit an ihre Bedarfe anpassen können. Die Grenzen des Handlungsspielraums auf Schulebene liegen insbesondere in der institutionalisierten Schulstruktur und den vorgegebenen Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität auf regionaler Ebene sowie in der Bindung von Ressourcen an diagnostizierte Bedarfe wie Behinderung im Rahmen von NEE. Dies zeigt entsprechend, dass eine rechtlich bindende Vorgabe auf nationaler Ebene durchaus Wirkung auf die regionale Ebene ausübt, jedoch gleichzeitig die Rekontextualisierung dieser Vorgaben zu inklusiver Bildung im Sinne eines demokratischen Wandels auf der Ebene der Einzelschule sowie der einzelnen Akteur*innen durch andere institutionelle Logiken und kulturell-kognitive Aspekte beeinflusst werden.

Ein weiterer Befund, der ebenfalls für Teile des Inklusionsdiskurses in Deutschland eine Rolle zu spielen scheint, ist, dass jene vermeintliche Dekategorisierung durch die Einführung des Begriffs der Diversität, wie sie im nationalen Bildungsgesetz LOE (2006) in Spanien sowohl historisch als auch international legitimiert ist und auf mehreren Ebenen eingeführt wurde sowie qua Rekontextualisierung ausdifferenziert wird, durch die Kategorie „Förderbedürftigkeit“ in der Praxis der Schulen konterkariert wird. In Andalusien zeigt sich, dass die Egalisierung von Diversität bereits auf regionaler Ebene – und spätestens in der pädagogischen Praxis – auf jeder Ebene um ein weiteres Stück zurückgefahren wird, um Förderung als hierarchisches Konzept, durch zugeschriebene Kategorien und weniger durch die Berücksichtigung individueller Bedarfe, zu erhalten, sodass Dekategorisierung nicht das Mittel der Wahl sein kann. Hieran anschließend stellen sich dann allerdings folgende Fragen: Geht es ohne? Kann inklusive Bildung ohne den Verzicht auf Kategorien oder zumindest der Egalisierung der Differenz umgesetzt werden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Finanzierung der Schulen? Und welche Konsequenzen hat die Tatsache, dass in den beiden untersuchten Schulen die Formen der Separation vor der gesetzlich verordneten Anti-Diskriminierung der Schüler*innen nicht in Frage gestellt werden und die institutionelle Reproduktion weitergeführt wird? Diese Fragen gilt es – theoretisch wie praktisch – weiterhin zu diskutieren, insbesondere auch in potenziell an

diese Studie anschließende international-vergleichende Untersuchungen, denn auch in anderen Ländern gibt es in Bezug auf die Umsetzung der UN-CRPD noch Entwicklungsbedarf, wie die u.a. Biermann und Powell (2014) für Deutschland, Island und Schweden feststellen konnten.

Die Frage nach der dritten Dimension des Mehrebenenvergleichs konnte zusammenfassend mit der Logik der „segregierenden Differenzierung“ beantwortet werden, die trotz gesellschaftlichem Wandel inhaltlich die historische Entwicklung bestimmte und damit eine Erklärung für die heutige Situation „förderbedürftiger“ Schüler*innen im spanischen Schulsystems lieferte. Die Relationierung der Ebenen durch die Rekontextualisierung als Verbindung ebendieser zeigte darüber hinaus, dass sich die Idee von inklusiver Bildung im andalusischen Schulsystem durch eine starke Institutionalisierung auf allen drei institutionellen Dimensionen auszeichnet. Wandel fand historisch statt und auf den einzelnen Ebenen des Schulsystems besteht er weiterhin in Form einer weiteren Ausdifferenzierung von Strukturen, Formen und Kategorien. Damit öffnet sich der Handlungsspielraum der Akteur*innen insofern, als dass Anpassung der Strukturen an die schulinternen Bedürfnisse durchaus möglich ist.

Gerade vor dem Hintergrund der internationalen Vorgaben z.B. durch die UN-CRPD in Verbindung mit den Entwicklungen in Spanien durch die Finanzkrise und das 2013 verabschiedete Bildungsgesetz LOMCE, konnte die Studie wichtige Implikationen für die Umsetzung inklusiver Bildung auch für andere föderale Länder liefern.

Resümierend bleibt also festzuhalten, dass der in den 1960er Jahren angestoßene Wandel des spanischen Bildungssystems zur Folge hatte, dass die Idee der inklusiven Bildung auf internationaler Ebene direkt anschlussfähig an den nationalen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit war. Und gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auf der Schulebene, dass für den Wandel hin zu einem inklusiven Schulsystem, neben den gesellschaftlichen Kontextfaktoren insbesondere das kulturell-kognitive Verständnis von „Förderbedürftigkeit“ in Kombination mit situativen Aspekten entscheidend ist, da diese die Rekontextualisierung durch die Akteur*innen vor Ort leitend beeinflussen.

Spanien bleibt insbesondere auch für den internationalen Vergleich spannend, da die wirtschaftlichen und politischen Veränderungen der Gegenwart einen erneuten Wandel im Bildungssystem zur Folge haben, der langsam auch im Kontext der Berücksichtigung von Diversität sichtbar wird und auf zunehmende Standardisierung, Separation und Segregation hinweist.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (2., durchg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (1978). Constitución Española. <https://boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> [20.08.2017].
- Alonso Parreño, M.J. & de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Colección Convención ONU N. 6, CERMÍ.
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion-online* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73> [24.01.2017].
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance* (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. überarb. & aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alvarez, N. (1995). Die spanische Bildungsreform im Hinblick auf die Europäisierung des Bildungswesens. In *Frankfurter Studien zur Bildungsforschung, Bd. 10, Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft*.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203–223.
- Arnaiz, P., Martínez, R., de Haro, R. & Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in Compulsory Secondary Education: the case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 189–197.
- Arnaiz Sánchez, P., Ortiz González, M. d. C. (1999). El derecho a una educación inclusiva. In A. Sánchez Palomino & J.A. Torres Gonzalez, *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (S. 191–206). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Araque Hontangas, N. & Barrio de la Puente, J.L. (2010). Atención a la Diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1–37.
- Aunión, J.A. & Álvarez, P. (2013). La escuela, en el disparadero. https://elpais.com/sociedad/2013/09/01/actualidad/1378052615_066096.html [29.08.2014].
- Becker-Rittersbach & Becker-Rittersbach (2006). In: K. Senge & K.U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus: Mit einem Beitrag von W. Richard Scott* (S. 118–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behindertenrechtskonvention (2018a): *Erklärung der Rechte geistig behinderter Menschen*. [https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/\[30.07.2018\]](https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/[30.07.2018]).
- Behindertenrechtskonvention (2018b): *Erklärung der Rechte der behinderten Menschen*. [https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/\[30.07.2018\]](https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/[30.07.2018]).
- Behindertenrechtskonvention (2018c): *Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen*. [https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/\[30.07.2018\]](https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/[30.07.2018]).
- Behindertenrechtskonvention (2018d) *Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für behinderte Menschen*. [https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/\[30.07.2018\]](https://www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/[30.07.2018]).
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 286–308.
- Beltrán Llavador, J., Hernández i Dobon, F.J. & Montané López, A. (2008). Tradición y Modernidad en las Políticas Educativas en España: Una Revisión de las últimas Décadas. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 48, 53–71.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (2. akt. & veränd. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernecker, W.L. (1988). *Spaniens Geschichte seit dem Bürgerkrieg*. München: Beck.

- Bernecker, W.L. & Dirscherl, K. (2004). *Spanien heute: Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt a.M.: Colloquium Verlag.
- Bernecker, W.L. (2008). *Spanien heute. Politik, Wirtschaft, Kultur* (5., vollst. Neu bearb. Aufl.). Frankfurt a.M.: Vervuert Verlag.
- Bernecker, W.L. (2014). *Spaniens Geschichte seit dem Bürgerkrieg*. München: C.H. Beck.
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Limited.
- Beyer, J. (2015). Pfadabhängigkeit. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 149–172). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Biermann, J. & Powell, J.J.W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 679–700.
- Biermann, J. (2016). Approaches to Inclusive Education in Nigeria: The pivotal role of poverty and disability. *Zeitschrift für Inklusion*, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/338> [27.03.2019].
- Blanck, J.M., Edelstein, B. & Powell, J.W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2), 267–292.
- BOE 11/01/1982. *Ley Organica 6/81, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía*. <http://www.junta-deandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/cf3281d9-9668-4a33-8c7f-efcb8e15d1c1> [03.01.2019].
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201–216.
- Bonal, X. & Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335–341.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & v. Cranach, A. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüggemann, C., Köpfer, A. & Bergmüller-Hauptmann, C. (Hrsg.). (2016). The Global Paradigm of Inclusive Education: Global Diffusion and Local Translations. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(3), 4–35.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., akt. und erw. Aufl.). München u.a.: Pearson.
- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Edition SZH/SPH.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castaño Gómez, A. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. In R. Berruero Albéniz & S. Conejero López, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (S. 405–416). Universidad de Navarra.
- Castillo García, M., del Moral Arroyo, G. & Ramos Corpas, M.J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 201–218.
- Centro del Profesorado de Jerez (2011). *Documento Fase de prácticas*, <http://www.cepjerez.net/drupal/files/DOCUMENTO%20Módulo%20III%20Funcionarios%20en%20Prácticas.pdf> [24.05.2013].
- Cerdá Marín, M.C. & Iyanga Pendi, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 6(3), S. 150–163.
- Chocarro de Luis, E. (2016). Inclusive Education in Spain: promoting advocacy by legislation. *NASEN*, 31(3), 164–176.
- Cienfuegos Gil, F. (1999). *Schulische Integration und interdisziplinäre Kooperation in Spanien: eine qualitative Untersuchung zur Kooperationsproblematik im Rahmen der Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder im spani-*

- schen Regelschulsystem unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit zwischen RegelschullehrerInnen und spezialpädagogischen Stützlehrkräften. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Colmenero Ruiz, M.J. & Díaz Pereja, E. (2009). Las adaptaciones curriculares como estrategias de atención a la diversidad. In A. Sánchez Palomino & J.A. Torres González (Hrsg.), *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (S. 149–164). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017): *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. URL: <https://www.adideandalucia.es/documentos/infeducativa/CRPD-InformeInvestigacionEspana2017.pdf> [23.02.2019].
- Comunidad Autónoma de Andalucía (1999). *Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24195-consolidado.pdf> [22.10.2018].
- Consejería de Educación (o.J.). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado von necesidades específicas de apoyo educativo*, Junta de Andalucía, <https://es.slideshare.net/fundacioncadah/manual-de-servicios-prestaciones-y-recursos-educativos-para-el-alumnado-con> [19.11.2018].
- Consejería de Educación (1983). *DECRETO 238/1983, de 23 de noviembre, por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa*. Sevilla: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1983/98/2> [21.12.2018].
- Consejería de Educación (1986). *Orden de 25 de marzo de 1986, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1986/87*, <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1986/32/2> [15.09.2018].
- Consejería de Educación (2006). *ORDEN de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/175/boletin.175.pdf> [03.03.2019].
- Consejería de Educación (2008). *ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2> [20.05.2019].
- Consejería de Educación y Deporte (2019). *La Educación en Andalucía. Datos y cifras del curso 2017–2018*. http://www.iseandalucia.es/c/document_library/get_file?uuid=3e4fa120-a56c-4674-8544-1f5eb0ff926a&groupId=10137 [15.06.2019].
- Csigó, M. (2006). *Institutioneller Wandel durch Lernprozesse: Eine neo-institutionalistische Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cortes Generales (2019): Cortes Generales. <http://www.cortesgenerales.es> [22.03.2019].
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (9. voll. überarb. & erw. Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie.
- DiMaggio, P. & Powell, W.W. (1983). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.) (2009), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Döhler, M. (2007). Hierarchie. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, H. Wissinger, (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 46–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dyson, A. (2004). Inclusive Education: A Global Agenda? *The Japanese Journal of Special Education* 41(6), 613–625.
- Ecoem (2007). *LODE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación) y LOE (Ley Orgánica de Educación)*, Sevilla: Fundación Ecoem.
- Ecoem (2010). *LOE (Ley Orgánica de Educación) y LEA (Ley de Educación de Andalucía)*, Sevilla: Fundación Ecoem.
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A.B., Maquilón Sánchez, J.J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.L., Orcajada Sánchez, N. & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusive. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135–144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011> [03.03.2017].
- Eurydice (2019). *Spain Overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en [09.02.2019].
- Fachhochschule Nordwestschweiz; Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2008). *Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Erste Fassung*. <http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2012/02/Bewertungsraster-zu-den-schulischen-Integrationsprozessen-an-der-Aargauer-Volksschule.pdf> [03.02.2012].
- Fachhochschule Nordwestschweiz; Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau und dem Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn (2017). *Umgang mit Vielfalt. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen der Kantone Aargau und Solothurn*. http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AGSO_Bro_UmgangmitVielfalt_Nov17_v04_.pdf [03.01.2019].
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchg. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fernández Gálvez, J. d. D. (1999). Teoría y práctica de la integración educativa. In A. Sánchez Palomino & J.A. Torres González, *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (S. 69–90) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferran, T. (2001). La escuela 10 años de la LOGSE. In *Atención Educativa a la Diversidad en el nuevo Milenio*. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Coruna: Sertrico.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, C. & Asensio Muñoz, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258–281.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- González, M.T., Méndez García, R.M., Rodríguez Entrena, M.J. (2009). Medidas de Atención a la Diversidad: Legislación, características, Análisis y Valoración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 79–105.
- Graß, D. (2015). Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 65–93). Wiesbaden: Springer.
- Guerrero López, F.J. & Cebrian Garrido, I. (1999). Modalidades de escolarización. In S. Palomino, J. Antonio, A. & T. Gonzalez, (Hrsg.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (S. 271–328). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Guirao Lavela, J.M. (2012). *Autoevaluación de Centros Educativos para la Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/29613> [22.01.2019].
- Hasse, R. & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2018). Mehrebenenanalyse. In R. Bohnsack, A. Geimer, M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. und erw. Auflage, S. 156–158). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2013). Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119–136). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Helsper, W., Kramer, R.T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermstein, B., Berkemeyer, N., Maniti, V. (Hrsg.). (2016). *Institutioneller Wandel im Bildungswesen: Facetten, Analysen und Kritik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hummel, M. (2016). Die Entwicklung inklusiver Bildung in Malawi: zwischen makro-politischer Deklaration und lokaler Umsetzung. *Zeitschrift für Inklusion*, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/343> [27.03.2018].
- Instituto Nacional de Educación Especial (1978) *Plan Nacional de Educación Especial*. <https://studylib.es/doc/7763355/plan-nacional-de-educacion-especial-1978> [18.12.2018].
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2019a). *Estadísticas territoriales*. <http://www.ine.es/FichasWeb/RegProvincias.do> [30.01.2019].
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019b). *Población por comunidades y ciudades autónomas y sexo*. <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853> [23.02.2019].
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019b). *Huelva: Población por municipios y sexo*. <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2874> [23.02.2019].
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019c). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero, Andalucía*. <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2852> [03.04.2019].
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019d). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero, Huelva*. <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2911> [03.04.2019].
- Jepperson, R.L. (1991). Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In J.W.W. Powell & P.J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 143–163). Chicago: University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2013). *Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jefatura del Estado (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de minusválidos*. <https://boe.gob.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-9983-consolidado.pdf> [21.09.2018].
- Junta de Andalucía (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. In *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) núm. 252*, Sevilla: 26.12.2007. S. 5–36.
- Junta Electoral Central (2020). *Elecciones Generales – resultados*. http://www.juntaelectoralcentral.es/cs/jec/eleccion-esEnCurso/Generales_2019-Nov?apartado=informgeneral [30.10.2020].
- Kiuppis, F. (2014b). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‚Salamanca Process‘. *International Journal of Inclusive Education*, 18:7, 746–761.
- Kiuppis, F. & Peters, S. (2014). Inclusive Education for All as a Special Interest within the Comparative and International Education Research Community. *Annual Review of Comparative and International Education 2014* (S. 53–63). Emerald Group Publishing Limited.
- Klauer, K.J. & Mitter, W. (1987). Vergleichende Sonderpädagogik. In *Handbuch der Sonderpädagogik*, Band 11. Berlin: Marhold.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [20.10.2020].
- Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [20.10.2020].
- Koch, S. (2009). Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köhler, H.D. (2010). Spanien in Zeiten der globalen Wirtschaftskrise. *APuZ*. <http://www.bpb.de/apuz/32536/spanien-in-zeiten-der-globalen-wirtschaftskrise> [07.10.2018].
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada: Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A., Korthoff, H.-G. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2018). Inklusive Bildung – (Inter-)nationale Einblicke in einen vielschichtigen Forschungsdiskurs. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung* 71(4), 389–394.
- Kreiß, C. (2009). Spanien vor der Finanzkrise. *Zeitschrift für Studium und Forschung*, 38(1), 45–48.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). In: *B.O. del E. – Núm. 187, 6 agosto 1970*. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852 [19.07.2018].
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). In *BOE núm. 238, jueves 4 octubre 1990*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf> [02.08.2017].
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). In *BOE núm. 307, martes 24 diciembre 2002*. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [18.09.2018].
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2013). *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- López Ruiz, E.T. (2013). La Atención a la Diversidad en la Futura LOMCE. In M.C. Cardona Moltó, E. Chiner Sanz, A.V. Giner Gomis (Hrsg.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales* (S. 218–224). Plurales y Diversas. Alicante: AIDIPE.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory and Society*, 29, 507–548.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 165–183.

- Martínez Abellán, R., de Haro Rodríguez, R., Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149–164.
- Mayer, H.O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung, Entwicklung, Durchführung, Auswertung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Medina Medina, A. (2004). Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. 4 de Agosto de 1970. In O. Negrín Fajardo, *Historia de la educación en España. Autores, textos y document* (S. 603–613). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Merkel, W. (2010). *Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Litig & W. Menz, (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage, S. 71–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. R. Becker & B. Kortendieck. (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3. erw. u. durchg. Aufl., S. 376–379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchg. Aufl., S. 457–472). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2005). Die globale Institutionalisierung von Bildung. In J.W. Meyer & G. Krücken (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 212–234). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010–2020. Plan de acción 2010–2011*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad> [27.12.2018].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2013). *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf> [08.01.2018].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *LOMCE. Paso a paso: Atención a la diversidad en Educación Secundaria y Bachillerato*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:09a49003-ec3d-4093-af30-d715ca35c9fb/lomced-pasoapaso-secundariaybac-diversidad-v51.pdf> [29.09.2014].
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1975). *DECRETO 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial*. <https://www.boe.es/boe/dias/1975/06/03/pdfs/A11769-11771.pdf> [18.12.2018].
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1982). *REAL DECRETO 26391/1982 de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial*. <https://www.boe.es/boe/dias/1982/10/22/pdfs/A29118-29119.pdf> [09.04.2014].
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-4305-consolidado.pdf> [20.10.2018].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019a). *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado con Necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2016–2017*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2016-17/Nota-resumen.pdf> [03.05.2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores/sistema-estatal/SEIE_2018.pdf [23.03.2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019c). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017–2018. Resultados detallados*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-RD.html> [30.05.2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2019d). El congreso aprueba la Ley que revierte los recortes educativos con el apoyo de los grupos menso PP y Cs. <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/02/20190221-leyrecorteseducativos.html> [03.05.2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020a). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020. Datos Avance*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-da.html> [1.7.2020].

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020b). Gráfico del Sistema Educativ. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-da.html> [1.7.2020].
- Morais Gallego, J.P. (1993). Orientación educativa en España. Desarrollo institucional y legislativo. In *Revista de Educación*, 300(1993), S. 369–396. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=488_19 [07.01.2018].
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen settings. In A.-D. Stein, I. Niedick & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg in das Gemeinwesen* (S. 235–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven settings, in: B. Lütje-Klose, M.-Th. Langner, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (2012). *Die inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muntaner Guasp, J.J. & Rosselló Ramón, M.R. (1999): Las adaptaciones curriculares individualizadas. In: A. Sánchez Palomino & J.A. Torres González, *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (S. 263–273). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Negrín Fajardo, O. (2004). *Historia de la educación en España. Autores, textos y documentos*. Universidad Nacional de Educación a la Distancia (UNED). Ediciones: Madrid.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2015). Erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung und qualitative Mehrebenenanalyse – methodische Überlegungen am Beispiel einer Curriculumstudie. In *Bildung und Erziehung*, 68(3), 349–366.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Nohlen, D. & Hildenbrand, A. (2005). *Spanien: Wirtschaft — Gesellschaft -Politik. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Orientación Huelva (2014). *Recursos*. <http://www.orientacion-huelva.es/moodle/mod/folder/view.php?id=290> [30.01.2014].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2019). *PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD*. <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> [18.04.2019].
- Orr, R.J. & Scott, W.R. (2008). Institutional Exeptions on Global Projects: A Process Model. *Journal of International Business Studies*, 39(4), S. 562–588.
- Parreira do Amaral, M. (2016): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem 7, Educational Governance* (S. 455–477), Wiesbaden: Springer.
- Parreira do Amaral, M. (2017). Educational Governance: International vergleichende Perspektiven auf Neue Steuerung im Bildungsbereich. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (5. Aufl., S. 201–221). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Parrilla Latas, Á. (2004). La Atención a la diversidad en Andalucía. Vista desde la Declaración de Salamanca. In G. Echeita Sarrionandia & M.A. Verdugo Alonso, *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf, [03.01.2019], Salamanca: INICO, S. 57–64.
- Pereyra, M.A. (2002). Changing Educational Governance in Spain: decentralization and control in the autonomous communities. *European Educational Research Journal*, 6(4), 667–675.
- Pérez, A.I. & Sola, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, S. 77–82.
- Piqué, B. & Rajadell, N. (2013). La atención a la diversidad en la ESO: retos y objetivos. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 45–51.
- Planelles, M. (2013). *En busca de alternativas a la ley Wert*. https://elpais.com/ccaa/2013/07/04/andalu-cia/1372962691_875987.html [28.08.2014].

- Plantón García, José Antonio (2019). *Zur Situation der Roma in Spanien*. Aus Heinrich-Böll-Stiftung, <https://heimatkunde.boell.de/2007/11/18/zur-situation-der-roma-spanien> [04.04.2019].
- Pohl, U. (2005). *Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten. Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien*. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2006/docId/2680> [22.01.2014]
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer.
- Powell, J.J.W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 213–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Powell, J.J.W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Powell, J.J.W. (2014). Comparative and International Perspectives, on Special Education. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education, 1* (S. 335–349). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- Powell, J.J.W. (2016). Neoinstitutionalismus. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 680–684). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Powell, J.J.W. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127–142). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Powell, J.J.W., Edelstein, B., Blanck, J.M. (2016). Awareness-raising, legitimization or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education* 14(2), 227–250.
- Powell, J.J.W. & Merz-Atalik, K. (2019). Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governance-konzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J.A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 71–96). Opladen: Barbara Budrich.
- Powell, J.J.W. & Solga, H. (2010). Analyzing the Nexus of Higher Education and Vocational Training in Europe: A Comparative-institutional Framework. *Studies in Higher Education*, 35(6), 705–721.
- Prada Rodríguez, D. (2014). *Evolución del Concepto de Atención a la Diversidad*. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8404/TFG-O%20399.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.01.2019].
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rodríguez González, A.M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 6(3), 41–64.
- Rosenmund, M. (2011). Institution und Organisation. In R. Horlacher (Hrsg.), *Schulentwicklung: eine historische, theoretische und praktische Analyse* (S. 69–92). Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung, *Zeitschrift für Inklusion* 4(2011), 1–8.
- Ruiz Quiroga, P. (2010). La Evolución de la Atención a la Diversidad del Alumnado de Educación Primaria a lo largo de la Historia. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* (8). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf> [18.01.2018].
- Salch, Lena (2004). Desde Torremolinos hasta Salamanca y más allá. Un tributo a España. In G. Echeita Sarrionandía, A. Verdugo & M. Ángel, *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: KADMOS. [www.http://sid.usal.es/docs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf) [20.08.2018].
- Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyos de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (número extraordinario), 117–137.
- Santuste Bermejo, V., Vicente Castro, F., Miras Martínez, F. & Padilla Góngora, D. (2009). Inclusive Education in Spain: developing characteristics in Madrid, Extremadura and Andalusia. *Research in Comparative and International Education* 4(3), 321–331.
- Schäfer, L. (2011). Inklusion international. Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Spanien. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte, Integration, Inklusion* (S. 125–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, L. (2014). Die Umsetzung von Chancengleichheit und Diversität im spanischen Schulsystem. In S. Schuppen-der, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 162–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, L. (2021). Maßnahmen inklusiver Bildung – ein international vergleichender Blick auf Andalusien (Spanien) und Berlin (Deutschland). In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion International:*

- Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 197–220). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schäfer, L., Köpfer, A., Aust, R., Powell J.J.W. & Brendel, M. (2018). Human Rights – Inclusion – Education. Interdisciplinary and comparative Perspectives. 4th Annual I. INT Network Meeting at Luxembourg University. *Bildung und Erziehung* 71(4), 481–482.
- Schäfer, L., Köpfer, A. & Aust, R. (2016). Workshoptage Inklusion International. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 19(3), 37.
- Schemmann, M. (2009). Das unausgeschöpfte Potenzial des Neo-Institutionalismus – Die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger Forschungsfokus. In S. Koch & M. Schemmann, *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 347–357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiller-Merkens, S. (2008). *Institutioneller Wandel und Organisationen: Grundzüge Einer Strukturierungstheoretischen Konzeption*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007a). Neoinstitutionalismus. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 161–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007b). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007c). Elementare Mechanismen. In L. Benz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance* (S. 29–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöler, J. (1994). *Sono bambini: die Aufgabe einer gemeinsamen Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in Italien und der Bundesrepublik Deutschland = Es sind Kinder*. Berlin: Guhl.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Scott, W.R. (2014). *Institutions and organizations: ideas, interests and identities* (4th edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Scott, W.R. & Meyer, J.W. (1994). *Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Senge, K. (2011). *Das Neue am Neo-Institutionalismus: Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statista (2019). *Amtliches Ergebnis der Parlamentswahl in Spanien am 28. April 2019*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/498670/umfrage/ergebnis-der-parlamentswahl-in-spanien/> [15.05.2019].
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt.: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streeck, W. & Thelen, K. (2005). *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. New York: Oxford University Press.
- Thornton, P.H., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Türk, K. (2004). Neoinstitutionalistische Ansätze. In G. Schreyögg & A. Von Werder (Hrsg.), *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation* (4. Aufl., S. 923–931). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [20.12.2018].
- United Nations (UN) (2018): *1976 – Internationales Jahr der Behinderten*. <http://www.un-documents.net/a31r123.htm#download=1> [29.12.2018].
- United Nations (UN) (2019). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [23.02.2019].
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wandler, R. (2012). *Folgen der Finanzkrise. Spanien spart sich Bildung*. <https://taz.de/!5095823/> [12.05.2013].
- Weiß, A. (2010). Vergleiche jenseits des Nationalstaats. Methodologischer Kosmopolitismus in der soziologischen Forschung über hochqualifizierte Migration. In: *Soziale Welt* 61(3/4), S. 295–311.

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung	Übersetzung
ACI	Adaptaciones curriculares	Lehrplananpassungen
ACS	Adaptaciones curriculares significativas	signifikante Lehrplananpassungen
ACNS	Adaptaciones curriculares no significativas	Geringe Lehrplananpassungen
BOE	Boletín Oficial del Estado	Bundesgesetzblatt
DO	Departamento de Orientación en Secundaria	Fachabteilungen für Koordination in den Sekundarschulen
EOE	Equipo de orientación educativa	Team/Abteilung für die Bildungsberatung in Grundschulen
EOEE	Equipos de Orientación Educativa Especializados	Abteilung für spezialisierte Bildungsberatung
ESO	Educación Secundaria Obligatoria	Obligatorische Sekundarstufe
ETPOEP	Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional	Abteilung für Bildungs- und Berufsberatung auf Provinzebene
IES	Instituto de Educación Secundaria	Sekundarschule
LEA	Ley de Educación de Andalucía	Bildungsgesetz von Andalusien
LGE	Ley General de Educación (1970)	Allgemeines Bildungsgesetz
LISMI	Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos	Gesetz zur sozialen Integration von Behinderten
LOCE	Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación	Nationale Gesetz der Qualität der Bildung
LODE	Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio del Derecho a la Educación	Nationales Gesetz zum Recht auf Bildung
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 2006	Nationales Bildungsgesetz
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990 de ordenación general del sistema educativo	Nationalen Bildungsgesetz zur allgemeinen Regelung des Bildungssystems
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	Gesetz für die Verbesserung der Bildungsqualität
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Ministerium für Bildung, Kultur und Sport
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional	Ministerium für Bildung und Berufsbildung
NEAE	alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	Schülerschaft mit spezifischem Bedarf an schulischer Unterstützung
NEE	Necesidades Educativas Especiales	besondere schulische Bedürfnisse
PP	Partido Popular	Volkspartei
PSOE	Partido Socialista Obrero Español	Sozialistische spanische Arbeiterpartei
PT	Pedagogía Terapéutica	Therapeutische Pädagogik
SEN	special educational needs	Besondere schulische Bedürfnisse
UCD	Unión de Centro Democrático	Bürgerliche Zentrumsunion
UN	United Nations	Vereinte Nationen
UN-CRPD	UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities	UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Institution „Förderbedürftigkeit“ als Gegenstand der Untersuchung	31
Tab. 2: Dimensionen, in denen organisationale Felder Unterschiede aufweisen können	40
Tab. 3: Anlage des Mehrebenenvergleichs	57
Tab. 4: Kategorien und Variablen der Analyse institutionellen Wandels von „Förderbedürftigkeit“ in Anlehnung an das Drei-Säulen-Modell nach Scott	66
Tab. 5: Ergebnisse der Fallauswahl nach Methode des gezielten Samplings	68
Tab. 6: Einzelne Dimensionen und Anzahl der Items im Interviewleitfaden	74
Tab. 7: Übersicht über einzelne Interviews	75
Tab. 8: Aufbau des Schulsystems	86
Tab. 9: Zusammenfassende Darstellung der Entwicklung der Regulative zum Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung.	95
Tab. 10: Begriffliche und organisationale Aspekte von „Förderbedürftigkeit“ in der Phase I	97
Tab. 11: Internationale Übereinkommen und Erklärungen 1948–2018 bzgl. des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung	99
Tab. 12: Nationale Gesetze, Verordnungen und Ereignisse bzgl. der schulischen Integration förderbedürftiger Schüler*innen	100
Tab. 13: Definitionen von „Förderbedürftigkeit“ in ihrer Entwicklung – 1990–2006	110
Tab. 14: Zusammenfassende Darstellung der Entwicklung in Phase III, Finanzkrise (2008–2013) ...	113
Tab. 15: Entwicklung der Zahlen zu Schüler*innen mit NEAE und NEE sowie der Segregationsquote	114
Tab. 16: Prozentualer Anteil der Subkategorien unter der Kategorie „Andere“ der Schüler*innen mit NEAE (eigene Berechnungen auf Datenbasis der Bildungsberichte des MEFP (2019) ..	115
Tab. 17: Ergebnisse der Schulkonzeptanalyse	132

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Einordnung des Gegenstandes, entnommen aus LOE (2006)	16
Abb. 3: Prozess der Institutionalisierung nach Berger und Luckmann	36
Abb. 2: Kernaspekte des Governance-Begriffs	51
Abb. 4: Thematische Fokussierung auf den einzelnen Ebenen; eigene Darstellung	60
Abb. 5: Einzelne Provinzen innerhalb der Autonomen Regionen Spaniens	125
Abb. 6: Vereinfachte Darstellung der Ebenen und Strukturen zur Berücksichtigung von Diversität mit Fokus auf „Förderbedürftigkeit“ der Schüler*innen; eigene Darstellung	126
Abb. 7: Interne Kooperationsstrukturen Schule 5; eigene Darstellung	142
Abb. 8: Theoretische Bausteine der Interpretation; eigene Darstellung	148
Abb. 9: Interne Akteurskonstellationen der Schule 1; eigene Darstellung	149
Abb. 10: Externe Akteurskonstellationen der Schule 1; eigene Darstellung	151
Abb. 11: Darstellung der durchgeführten Mehrebenenanalyse; eigene Darstellung	157
Abb. 12: Zusammenfassung der thematischen Ebenenrelationierung; eigene Darstellung	158

Anlagen

Anlage A Überblick über einzelne Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität entsprechend der Angaben in den Schulleitungsfragebögen

	Besonderheiten der Schule	extra Räume	Individuelle Anpassung des Lehrplans an Schüler*innen?	Schwierigkeiten bei punktueller Förderung einzelner Inhalte?	Anpassung Lehrmaterial?	Passen Lehrkräfte geringe Lehrplananpassungen für Schüler*innen individuell an?	Anzahl geringe Lehrplananpassungen durch Lehrkräfte im vergangenen Schuljahr	Anzahl signifikante Lehrplananpassungen durch Lehrkräfte im vergangenen Schuljahr	Diversifizierung	PCPI
Schule 1, Schüler*innen: Gesamt/ NEAE/NEE: 574/116/91	Kompensatorische Schule (d.h. sozio-kulturell benachteiligter Bezirk)									
Schulleitung		ja	ja	ja	ja	ja	2	12	ja, 18	ja
Schule 2 Schüler*innen: Gesamt/ NEAE/NEE: 550/65/9	Kompensatorische Schule									
Schulleitung		ja	ja	nein	ja	nein	-	-	ja, 24	ja
Schule 4 Schüler*innen: Gesamt/ NEAE/NEE: 350/44/19	Autismus-Klasse									
Schulleitung		ja	ja	-	ja	ja			ja, 19	-
Schule 5 Schüler*innen: Gesamt/ NEAE/NEE: 145/15/1										
Schulleitung		ja	ja	nein	nein	ja	-	-	ja, 13	nein

Anlage B Übersicht über die Maßnahmen zur Berücksichtigung von Diversität laut Schulkonzepten

	Allgemeine Maßnahmen	Spezifische Maßnahmen, Förderung	Lehrplananpassungen
Schule 1	Übergang und Aufnahme (von der Grundschule)	Förderprogramme für die Kernfächer	Lehrplananpassungen (ACI)
Anmerkungen: 215 Seiten langes Dokument mit konkreten Maßnahmen, Inhalten und Zuständigkeiten	Schulische Unterstützungsstrategien	Förderprogramme für nicht erworbene Inhalte	Diversifikation des Lehrplans
Allgemein: sehr ausführlich, Berücksichtigung von Diversität für alle gesetzlich vorgesehenen Schüler*innen	Flexible Gruppenzusammensetzung	Programme der Lehrplananpassung	
	Dopplung der Gruppen	Personalisierte spezielle Lehrpläne	
	Hilfe in Klasse durch eine 2. Lehrkraft in der Klasse		
	Flexible wöchentliche Stundenplangestaltung	PCPI	
	Gruppenzusammensetzung nach unterschiedlichen Fächern und Fachbereichen	Aktivitäten zur Förderung und Hilfe am Nachmittag	
	Angebot der Wahlfächer/Wahlinhalte im letzten Jahr der Sekundarstufe		
Schule 2	Flexible Gruppenzusammensetzung durch 2 Integrationsunterstützungslehrkräfte und einen für Compensatoria – Gruppen richten sich nach Kompetenzniveau in den Fächern Mathematik, Sprache, Naturwissenschaften und Soziales. (S. 31)	Spezielles Programm in der Klasse zur Integrationsunterstützung	Diversifikation des Lehrplans
Anmerkungen: AD eingegrenzt auf NEE	Klassenwiederholung	Interkulturelles Programm (S. 61)	
Auf unterschiedlichen Ebenen: Organisation, Etappe, Klassenraum, Schüler*in			
Kriterien festgelegt, welche Unterstützung unter welchen Voraussetzungen			

	Allgemeine Maßnahmen	Spezifische Maßnahmen, Förderung	Lehrplananpassungen
Schule 4	Flexible Gruppenzusammensetzung	Förderprogramme für die Kernfächer	Lehrplananpassungen (für NEAE) (S. 23)
	Dopplung der Gruppen in den Kernfächern	Förderprogramme für nicht erworbene Inhalte	Diversifikation des Lehrplans
	Bildung von Gruppen mit Schüler*innen mit angepasstem Lehrplan, organisiert in übergreifenden Lernbereichen, wie z.B. Programme der Diversifizierung	Personalisierte spezielle Lehrpläne für Schüler*innen, die das Schuljahr nicht bestanden haben.	
	Hilfe in Klasse durch eine 2. Lehrkraft in der Klasse		
	Aktivitäten in den Stunden zur freien Verfügung der ersten und zweiten Klasse.		
	Angebot der alternativen Fächer		
Schule 5	In fächerübergreifender Lernbereiche aufgeteilter Unterricht	Für die Kernfächer: (für max. 15 Schüler*innen):	Lehrplananpassungen: - geringe - signifikante - für Schüler*innen mit Hochbegabung
Anmerkungen: - Ab S. 31: theoretische Begründung der Berücksichtigung von Diversität - Organisationale und curriculare Maßnahmen - Sehr differenziert Maßnahmen dargestellt, nicht nur Formulierung der rechtlichen Vorgabe übernommen	Flexible Gruppenzusammensetzung, um ggf. in Kleingruppen arbeiten zu können	Gewährleistung grundlegender Lerninhalte	Diversifizierung des Lehrplans
	Dopplung der Klasse in den Hauptfächern, bevorzugt vom selben Lehrer/in unterrichtet	Alternative Aktivitäten zur Motivation	
	2. Lehrkraft zur Unterstützung im Unterricht	Maßnahmen für nicht erworbene Inhalte	
	Flexibler Stundenplan	Spezieller Plan für den/die Schüler*in, die nicht versetzt wurde	

Anlage C Interviewleitfäden zur Berücksichtigung von Diversität in der Schule

C.1 Für die Schulleitung

- a) Interviewcode:
- b) Schule:
- c) Was haben Sie studiert?
- d) Was ist Ihre Funktion in dieser Schule? Als was sind Sie hier angestellt?

Informationen zur Schule:

Schülerpopulation der Schule

Anzahl der Schüler*innen mit NEAE nach Bedarfen:

Mit NEE	später Schulintritt	Schwerwiegende Lernstörungen	kompensatorischer Bedarf	mit Hochbegabung	Restliche Schüler*innen
---------	---------------------	------------------------------	--------------------------	------------------	-------------------------

Gesamtanzahl Schülerpopulation

Durchschnittliche Anzahl von Schüler*innen pro Klasse

Durchschnittliche Anzahl der Schüler*innen mit NEAE in einer Klasse

Unidades y ratio

1º ESO A

1º ESO B

2º ESO A

2º ESO B

3º ESO A

3º ESO B

4º ESO A

4º ESO B

Lehrkräfte in der Schule

Klassenlehrkräfte

Förderschullehrkräfte

Sozialarbeiter*innen

Assistent*innen/Unterstützungslehrkräfte

Andere

Verfügt die Schule über freie Klassenräume für die Unterstützungsmaßnahmen oder andere Gruppenarbeiten?

Wird der Lehrplanentwurf der Sekundarstufe an die durchschnittlichen Fähigkeiten, an die sozio-familiären Umstände, an das Wissen und die Leistung der Schüler*innen angepasst?

Gibt es Schwierigkeiten bzgl. der Implementierung der punktuellen schulischen Förderung für Schüler*innen in der Klasse?

Werden die Schulbücher und die didaktischen Methoden an die Besonderheiten der Schülerschaft und den Lehrplanentwurf angepasst?

Sind die Lehrkräfte damit vertraut, die geringen individuellen Lehrplananpassungen für die Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten vorzunehmen?

Anzahl der vorgenommenen individuellen oder gruppenspezifischen geringen Lehrplananpassungen durch die Lehrkräfte im vergangenen Schuljahr

Die Verteilung der Schüler*innen in die einzelnen Klassen wird anhand folgender Kriterien vorgenommen:

per Zufall, mit Berücksichtigung der Schüler*innen, die eine Klasse wiederholen und die Schüler*innen mit NEAE.	Nach dem Nachnamen, in alphabetischer Reihenfolge	Nach Kriterien der homogenen Leistungsstufen, welche durch die Leistungstest zu Beginn evaluiert werden, um Ressourcen optimal einsetzen zu können.	Auf andere Art und Weise?
---	---	---	---------------------------

Anzahl der Klassenräume zur Integration? (Anzahl der Schüler*innen und Bedarfen)	Klassenraum der kompensatorischen Beschulung – Anzahl der Schüler*innen (Aula de Compensatoria)	PCPI
Schüler*innen im Programm der Differenzierung	Schüler*innen mit Schulbegleitung	

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie bereits in der Inklusion?

1. La Atención a la Diversidad: posiciones fundamentales y conceptos/planes del centro (Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Konzepte)

1.1 Entre los alumnos hay una convivencia buena, tienen comprensión p.e. con los alumnos con necesidades especiales? (dentro y afuera de la clase)	Herrscht unter den Schüler*innen ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit?
1.2 En el plan de la escuela hay una estrategia para el fomento de la integración?	Gibt es auf Schulebene ein differenziertes Konzept zur Förderung der Integration?
1.3 Hay un concepto de intervención si hay dificultades con la integración de un alumno o con la Diversidad en general (padres..) dónde está explicado que hay que hacer?	Gibt es Regelungen zur Intervention bei Problemen und Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität und Integration?
1.4 Hay un concepto que describe cómo se beneficia de la diversidad dentro de la clase, p.e. se integra un tema p.e. las culturas diferentes en la materia de la asignatura en el nivel del centro?	Gibt es auf Schulebene entsprechende Leitlinien und Hilfen für die Nutzung der Vielfalt der Schüler*innen im Unterricht?
1.5 Hay reglas dentro del concepto del centro que arreglan las consecuencias del comportamiento/conducta discriminatorio?	Werden diese Verhaltensweisen (z.B. Mobbing, Diskriminierung) einheitlich verfolgt und Interventionen durch schulinterne Vereinbarungen gestützt?
1.6 Hay una ayuda (económica, o de otra manera) del Consejo Escolar para la integración o la Atención a la Diversidad?	Wird die Integrations-Strategie der Schule von der Schulbehörde aktiv mitgetragen und unterstützt (z.B. finanziell)?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

2. El plan de la convivencia (Gestaltung des Zusammenlebens)

2.1 Hay un plan/concepto de fomento/refuerzo de la convivencia buena en el nivel del centro?	Wird die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene gezielt gefördert?
2.2 Hay un plan/concepto de fomento/refuerzo de las competencias sociales del alumnado?	Wird der Aufbau der Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler*innen gezielt gefördert?
2.3 (2.2) Hay una educación social con valores comunes que está fomentado por el centro (p.e. por conferencias con este tema, con asesoramiento del profesorado, etc.)	Gibt es eine an gemeinsamen Werten orientierte Sozialerziehung, die von der Schule systematisch gefördert wird (z.B. mittels konzeptionellen Grundlagen, thematischen Konferenzen, Erfahrungsaustausch, Beratungsangeboten)?
2.4 (2.5) Hay reglas concretas para el comportamiento social entre los alumnos?	Hat die Schule klare Erwartungen und Verhaltensregeln für den sozialen Umgang der Schüler*innen festgelegt?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

3. La cooperación/colaboración en el proceso de aprendizaje (entre los profesores y con los padres) (Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit)

3.1 (7.1) La cooperación de los profesionales diferentes está obligatorio (p.e. las reuniones semanales)?	Wird die Zusammenarbeit von der Schulleitung verbindlich eingefordert?
3.2 (7.3) La cooperación external está institucionalizada, es decir, hay contacto y reuniones con regularidad y si se necesita apoyo o asesoramiento urgente y rápido lo funciona?	Ist die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen und Fachstellen institutionell geregelt?
3.3 (7.6) Hay buenas condiciones/estructuras institucionalizadas para una cooperación interna y external?	Schafft die Schulleitung günstige Arbeitsvoraussetzungen für eine funktionsfähige interne und externe Zusammenarbeit?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

4. Infraestructura del centro y apoyo/fomento (Infrastruktur und Support)

4.1 (8.2) Los procesos como están distribuido los recursos para la Atención a la Diversidad están transparente?	Sind die Prozesse der Mittelzuweisung transparent?
4.2 El profesorado también puede decidir sobre la distribución de los recursos? (junto con el director)	Werden die Lehrpersonen in die Entscheidungen einbezogen?
4.3 (8.3) Los criterios de la decisión que alumno con Necesidades Especiales forma parte de que clase, es decir, en cual clase va a ir el alumno están transparente. Cuales son?	Orientiert sich die Zuteilung von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in einzelne Klassen an transparenten und pädagogisch reflektierten Kriterien (z.B. Tragfähigkeit der Klasse)
4.4 (8.6) Hay soporte/ayuda del Consejo Escolar por las condiciones infraestructurales buenas para la Atención a la Diversidad?	Wird die Schulleitung in ihrem Bemühen um gute infrastrukturelle Bedingungen für die schulische Integration von der Schulbehörde unterstützt?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

5. Atención a la Diversidad cultural y lingüística en el centro (Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt)

- | | |
|---|---|
| 5.1 (9.6) El centro ofrece una comunicación diversa para comunicar con padres de otro país? | Pflegt die Schule eine Kommunikation nach außen, die auch anderssprachigen Eltern entgegenkommt und die es ihnen ermöglicht, ihre speziellen Anliegen vorzubringen? |
|---|---|
-

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

Mögliche offene Fragen:

- Was wünschen Sie sich von der Politik, um die Bedingungen zur Realisierung der Berücksichtigung von Diversität zu verbessern?
- Welche Veränderungen erwarten Sie jetzt vor dem Hintergrund der Finanzkrise? Wird es auch im Bildungsbereich Kürzungen geben?

C.2 Interviewleitfaden für die Koordinator*innen – Berücksichtigung von Diversität in der Schule

- a) Interviewcode:
- b) Schule:
- c) Was haben Sie studiert?
- d) Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie bereits in der Inklusion?
- e) Was ist Ihre Funktion in dieser Schule? Als was sind Sie hier angestellt?

1. La Atención a la Diversidad: posiciones fundamentales y conceptos/planes del centro (Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Konzepte)

- | | |
|---|---|
| 1.1 Entre los alumnos hay una convivencia buena, tienen comprensión p.e. con los alumnos con necesidades especiales? | Herrscht unter den Schüler*innen: Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit? |
| 1.2 En el plan de la escuela hay una estrategia para el fomento de la integración? | Gibt es auf Schulebene ein differenziertes Konzept zur Förderung der Integration? |
| 1.3 Hay un concepto de intervención si hay dificultades con la integración de un alumno o con la Diversidad en general (padres..) dónde está explicado que hay que hacer? | Gibt es Regelungen zur Intervention bei Problemen und Schwierigkeiten im Umgang mit Heterogenität und Integration? |
| 1.4 Se beneficia de la diversidad dentro de la clase, p.e. se integra un tema p.e. las culturas diferentes en la materia de la asignatura? | Wird die in der Klasse vorhandene Vielfalt der individuellen Fähigkeiten und Lebenswelten der Schüler*innen im Unterricht zum Lernen mit- und voneinander genutzt (z.B. Thematisierung von Verschiedenheit im Unterricht, Bildung von heterogenen Lerngruppen)? |
-

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

2. El plan de la convivencia (Gestaltung des Zusammenlebens)

2.1 Hay un plan/concepto de fomento/refuerzo de la convivencia buena en el nivel de la clase?	Wird die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene gezielt gefördert?
2.2 Hay un plan/concepto de fomento/refuerzo de las competencias sociales del alumnado?	Wird der Aufbau der Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler*innen gezielt gefördert?
2.3 Hay reglas concretas para el comportamiento social entre los alumnos?	Werden diese Regeln des sozialen Umgangs miteinander im Schulalltag konsequent den Schüler*innen gegenüber eingefordert?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

3. Planes y medidas especializadas para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen)

3.1 Hay planes de refuerzo individualizado para los alumnos (cada alumno/a) con Necesidad Específica de Apoyo Educativo?	Liegen Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen in differenzierter Form vor?
3.2 Cuántas veces por año los hace?	Werden diese mindestens halbjährlich geführt?
3.3 En el informe psicopedagógico y el desarrollo de los planes de refuerzo o las adaptaciones curriculares están incluidos todos los profesores del alumno o solamente el profesor tutor?	Werden Lehrpersonen, Fachlehrpersonen und Schuldienste sowohl bei der diagnostischen Bestandsaufnahme als auch bei der Ausarbeitung der Förderpläne und -vorhaben einbezogen?
3.4 Las responsabilidades entre estas personas incluidas en el proceso del informe psicopedagógico están repartido claramente?	Sind die Verantwortlichkeiten unter den Beteiligten geklärt?
3.5 (5.4) Los padres están muy informados de este proceso y tienen claro en lo que pueden ayudar al profesor?	Werden Erziehungsberechtigte (Eltern) differenziert über die Förderplanung und die Ansprüche bezüglich Mitarbeit informiert?
3.6 (5.5) Los alumnos con Necesidades Especiales también están incluidos al proceso del informe psicopedagógico? (p.e. participan en las reuniones con los padres..)	Werden die Lernenden selber altersgemäß in den förderdiagnostischen Prozess einbezogen?
3.7 (5.6) La mayoría de las medidas de refuerzo están dentro de la clase (ordinaria)?	Sind die vorgesehenen Fördermaßnahmen mehrheitlich in den Regelunterricht integriert?
3.8 (5.7) El profesorado (tanto como el profesor tutor como los profesores de una asignatura especializada) cooperan en estas medidas de refuerzo?	Ist die Förderarbeit schulintern vernetzt? Ist eine enge Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Fachpersonen gewährleistet?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

4. Diagnóstico y evaluación (normas de materias instrumentales básicas y el avance individual) (Lernerfassung und Beurteilung)

4.1 (6.1) El diagnóstico/evaluación del alumno se hace a base de diferentes medidas (p.e. observaciones dentro de la clase, pruebas, controlar el avance del aprendizaje y exámenes)	Wird die Beurteilung der Schüler*innen auf eine breite Datengrundlage abgestützt (z.B. Beobachtungen im Unterrichtsalldag, Tests, Lernkontrollen und Prüfungen)?
4.2 (6.2) Esta evaluación se utiliza para la organización de los próximos objetivos individualizados del/de la alumno/a?	Werden die Beurteilungsgrundlagen verwendet, um den individuellen Lernstand der Schüler*innen zu erkennen und um eine – auf den Lernstand abgestimmte – Planung bzw. Vereinbarung der nächsten Lernziele und Lernschritte vorzunehmen?
4.3 (6.4) Hay evaluación de las capacidades y competencias individuales de los alumnos por trabajo en grupo, trabajo en proyectos, por portfolios?	Werden Beurteilungsanlässe geschaffen, in denen individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst und beurteilt werden können?
4.4 (6.5) En la evaluación de los alumnos se concede importancia a feedback/comentario positivo por una cosa que uno se ha hecho mejor que antes? (aunque no sea aprobar un curso)	Wird bei der Beurteilung Wert darauf gelegt, auch positive Ergebnisse (das, was jemand gelernt hat bzw. besser kann als vorher) zu erwähnen und wertschätzend zurückzumelden?
4.5 (6.6) Los criterios de evaluación son transparente para todos?	Basiert die Beurteilung auf expliziten und transparenten Beurteilungskriterien?
4.6 La evaluación implica una autoestimación del alumno?	Bildet diese gleichzeitig die Grundlage für einen systematischen Einbezug von altersgemäßen Formen der Selbstbeurteilung?
4.7 (6.8) La decisión si un alumno no proporciona el curso o si no aprueba el examen final depende de una evaluación completa (p.e. también toma en consideración las observaciones en la aula)	Beruhend auf Laufbahnscheide (Klassenwiederholungen, Erreichen des Abschlusses) auf einer Gesamtbeurteilung der Schülerinnen und Schüler (abgestützt auf Verhaltensbeobachtungen der Lehrpersonen im Unterricht)?
Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:	

5. La cooperación/colaboración en el proceso de aprendizaje (entre los profesores y con los padres) (Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit)

5.1 (7.1) La cooperación interna tiene su tiempo fijo en la semana? Las responsabilidades entre los profesionales son claras? Cómo está estructurado la cooperación?	Ist die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten institutionalisiert (d.h. Zeitgefäße und Kooperationsstrukturen sind festgelegt; Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt)?
5.2 (7.2) La cooperación entre profesores tutores y p.e. la segunda persona en una clase (PT) sirve para organizar/planear la clase juntos, para hablar sobre unas situaciones especiales dentro de la clase?	Wird die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams genutzt, um den Unterricht gemeinsam zu planen und zu reflektieren, um aktuelle Unterrichtsereignisse zu besprechen und um den Unterricht weiter zu entwickeln?

5.3 (7.3) La cooperación external está institucionalizada, es decir, hay contacto y reuniones con regularidad y si se necesita apoyo o asesoramiento urgente y rápido lo funciona?	Ist die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen und Fachstellen institutionell geregelt? Ist die externe Unterstützung bedarfsgerecht und unbürokratisch abrufbar?
5.4 (7.6) Hay buenas condiciones/estructuras institucionizadas para una cooperación interna y external?	Schafft die Schulleitung günstige Arbeitsvoraussetzungen für eine funktionsfähige interne und externe Zusammenarbeit?
Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:	

6. Infraestructura del centro y apoyo/fomento (Infrastruktur und Support)

6.1 (8.1) La infraestructura del edificio del centro y la aula de la clase soporten la exigencia de la Atención a la Diversidad? (p.e. sala común, una biblioteca, una sala con ordenadores...)	Erleichtert die räumliche Infrastruktur des Schulhauses und der Klassenzimmer die Umsetzung der pädagogischen und didaktischen Anforderungen der integrativen Schulung?
6.2 (8.2) Los procesos como están distribuido los recursos para la Atención a la Diversidad están transparente?	Sind die Prozesse der Mittelzuweisung transparent?
6.3 El profesorado también puede decidir sobre la distribución de los recursos? (junto con el director)	Werden die Lehrpersonen in die Entscheidungen einbezogen?
6.4 (8.3) Los criterios de la decisión que alumno con Necesidades Especiales forma parte de que clase, es decir, en cual clase va a ir el alumno están transparente. Cuales son?	Orientiert sich die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in einzelne Klassen an transparenten und pädagogisch reflektierten Kriterien (z.B. Tragfähigkeit der Klasse)
6.5 (8.4) Hay un sistema de apoyo (interno y external) para el profesorado si tiene problemas con un alumno con Necesidades Especiales?	Gibt es ein differenziertes Supportsystem für Lehrpersonen bei auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf (z.B. Einbezug von internen und externen Fachpersonen, Support durch Klassenassistenten, Coaching, Supervision, Praxisbegleitung)?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

7. Atención a la Diversidad cultural y lingüística en el centro (Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt)

7.1 (9.1) Si tiene alumnos con otro idioma: se utiliza la diversidad de la lengua para hablar sobre este tema de las culturas diferentes, los idiomas que hay en el mundo...)	Nutzen die Lehrpersonen die Vielfalt der Sprachen im Unterricht in vielfältiger Art als Lernanlässe (Sprachvergleiche, Begegnungen mit verschiedenen Sprachen und Kulturen usw.)?
7.2 (9.2) Hay medidas (como refuerzo) para reducir las dificultades culturales o sociales de los alumnos? (p.e. refuerzo individualizado para estos alumnos)	Werden soziokulturelle Barrieren gezielt abgebaut durch Förder- und Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Hausaufgabenhilfe, Vermitteln von Lern- und Arbeitstechniken)?
7.3 (9.3) Las diferencias en el idioma se toma en consideración en la comunicación en la clase? (p.e. adaptaciones de los materiales)	Werden die speziellen Anforderungen der Mehrsprachigkeit in der Unterrichtskommunikation berücksichtigt? (z.B. dem Sprachstand angepasste Formulierung von Anweisungen, konsequenter Einsatz von Visualisierungen)

7.4 (9.4) Hay acuerdos del fomento y de los objetivos del lenguaje en el centro? (p.e. fomento del vocabulario, del leer y escribir...)	Bestehen in der Schule – über die Klassen und Stufen hinaus – Absprachen zu wichtigen Zielen und Themen der Sprachförderung (Förderung des Wortschatzes, des Lesens und Schreibens, Umgang mit Mundart und Standardsprache, Umgang mit den Herkunftssprachen)?
7.5 (9.5) La organización y los objetivos del refuerzo de lenguaje lo hace la logopeda junta con el profesor tutor? Les dan clases juntos también?	Legen die Klassenlehrpersonen und die DaZ-Lehrpersonen die Lernziele für den DaZ-Unterricht gemeinsam fest? Wird der Unterricht gemeinsam geplant, teilweise auch gemeinsam durchgeführt (Teamteaching)?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

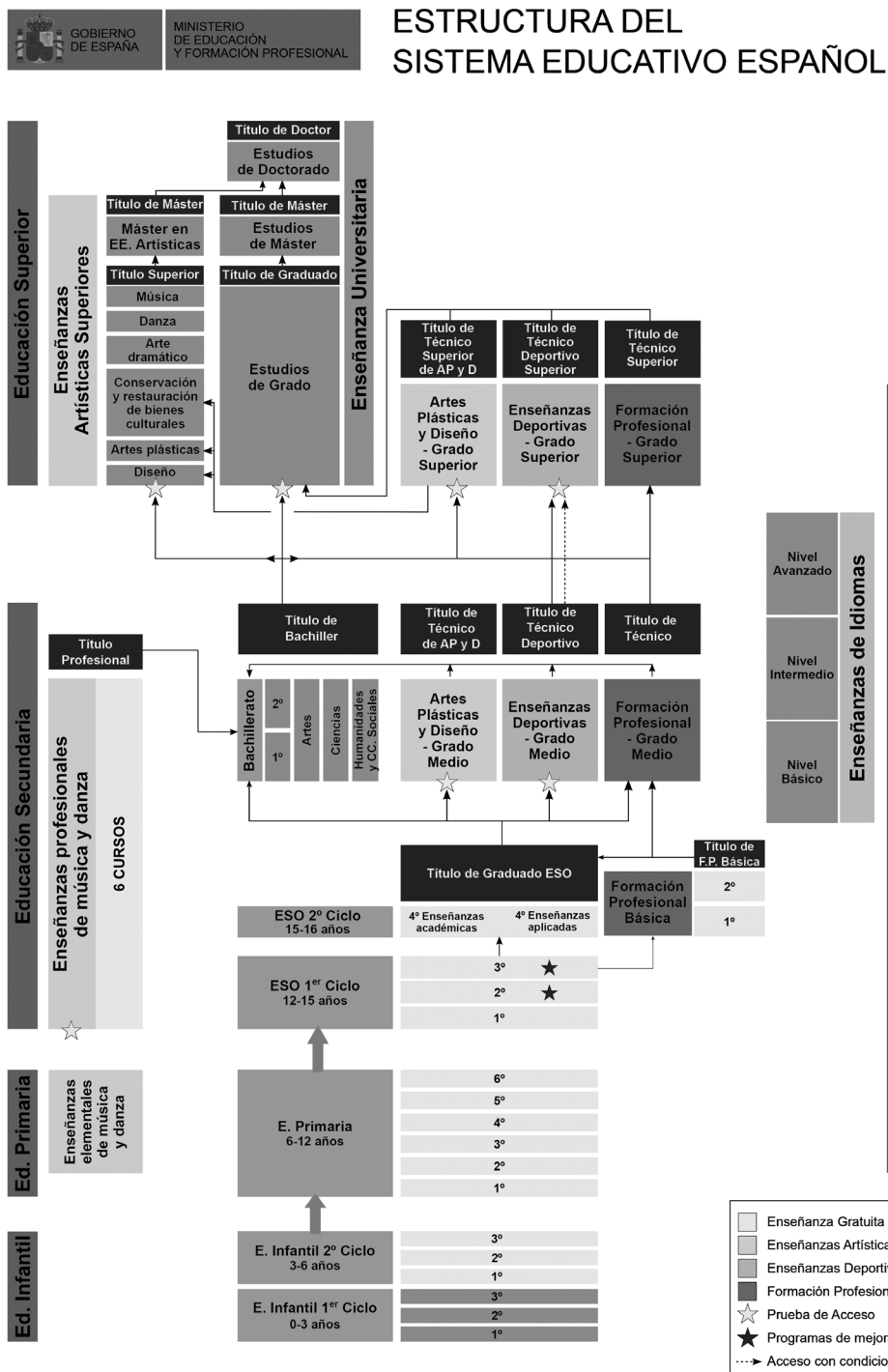
8. Arreglos de enseñar y aprender en la clase (tener en cuenta la Diversidad del alumnado) (Lehr- und Lernarrangements im Unterricht)	
8.1 (3.2) El trabajo autónomo/independiente (la dimensión y la duración) depende de la capacidad de cada alumno?	Sind Ausmaß und Form des selbständigen Lernens und Arbeitens den individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst (z.B. durch den gezielten Einsatz von engeren Vorgaben und Kontrollen bei leistungsschwächeren Schüler*innen)?
8.2 (3.3) Hay una definición transparente de las normas de materias instrumentales básicas/nivel del conocimiento básica?	Sind Basislernziele oder Minimalstandards, die von allen Schüler*innen zu erreichen sind, klar definiert?
8.3 Más allá de esto hay otras ofertas de aprendizaje profundizadas para unos alumnos o un grupo de alumnos.	Gibt es darüber hinaus vertiefende und erweiternde Lernangebote für einzelne SchülerInnen und SchülerInnengruppen?
8.4 (3.4) Se utiliza aprendizaje en formas abiertas con materiales individualizadas, en velocidad diferente, con diferentes intereses?	Wird offenen Lehr- und Lernformen, die unterschiedliche Lernwege, Lerntempi, Lernmaterialien, Lerninteressen, Lernziele zulassen, genügend Platz eingeräumt?
8.5 (3.5) En la clase se realiza tanto el trabajo común/cooperativo como el trabajo individualizado, dependiente del nivel de aprendizaje de cada alumno.	Besteht ein Gleichgewicht zwischen der gemeinsamen/kooperativen Arbeit aller SchülerInnen in der Klasse und der individualisierten Arbeit an unterschiedlichen Aufträgen (d.h. an Aufgaben auf verschiedenen Niveaus abgestimmt auf individuelle Fähigkeiten und Interessen)?

Mögliche Schwierigkeiten/Hindernisse/Ergänzungen:

Mögliche offene Fragen:

- Welche theoretische oder didaktische Grundlage verwenden Sie im Unterricht? Können Sie mir ein didaktisches Konzept nennen, nach welchem Sie im Unterricht arbeiten?
- Was müsste sich verändern, um die Bedingungen für die Umsetzung der Berücksichtigung von Diversität zu verbessern? Was wünschen Sie sich?
- Was denken Sie sind die wichtigsten Punkte für die Umsetzung der schulischen Inklusion?
- Was wünschen Sie sich von der Politik, um die Bedingungen zur Realisierung der Berücksichtigung von Diversität zu verbessern?
- Welche Gründe gibt es Ihrer Meinung nach für Schulabsentismus?

Anlage D Grafik des spanischen Bildungssystems



Dank – Muchas gracias

An dieser Stelle möchte ich mich bei den vielen Menschen bedanken, die mich im Laufe der Arbeit begleitet und auf unterschiedliche Weise unterstützt haben – ohne Sie/euch wäre diese Arbeit nicht die, die sie nun geworden ist.

An erster Stelle möchte ich mich bei Vera Moser bedanken. Vera, es lässt sich gar nicht alles aufzählen, wofür mein „danke“ alles gilt. Du hast mir auf eine gewisse Weise den Einstieg in den Weg geebnet, den ich nun gegangen bin. Punktuell waren dafür meine Einstellung als studentische Mitarbeiterin an der Universität Gießen wegweisend, ebenso wie die erste Inklusionsforscher*innentagung 2009, zu der du mich als Studentin mitgenommen hast und wodurch ich viele Menschen kennengelernt habe, mit denen ich z.T. bis heute auf unterschiedliche Weise Kontakt habe und zusammenarbeite. Und natürlich nicht zu vergessen die Chance, mich auf die Stelle an der Humboldt-Universität zu Berlin zu bewerben und die stetige Unterstützung bzgl. meiner Auslandsaufenthalte während unserer gemeinsamen Zeit an der HU Berlin. Ich habe es während all dieser Jahre sehr geschätzt, dass du mir die fachliche Freiheit gelassen hast, mich im Laufe der Arbeit weiter und in unterschiedliche Richtungen zu entwickeln, dass du mir gleichzeitig direkte Rückmeldung gegeben hast, wenn ich sie brauchte und mich stets geduldig durch alle Höhen und Tiefen begleitet und immer an den Abschluss dieser Arbeit geglaubt hast.

Justin Powell, du hast meine Arbeit als Zweitgutachter sehr freundlich, konstruktiv, akribisch in den Rückmeldungen und fachlich sehr wertvoll begleitet und unterstützt, wofür ich dir sehr dankbar bin. In Berlin und auf diversen Tagungen hatten wir viele Gespräche über internationale und internationale-vergleichende Studien, Neoinstitutionalismus und Mehrebenenanalysen, die meine Perspektive immer wieder aufs Neue bereichert haben. Dein kritisch-konstruktiver Blick und die damit verbundenen detaillierten Anmerkungen an unterschiedlichen Stellen meines Schreibprozesses waren immer sehr unterstützend und hilfreich.

Bei der erstmaligen Vorstellung meines Themas auf einer Tagung war Frau Prof'in Jutta Schöler anwesend und sprach mich im Anschluss auf meine Arbeit an. Es folgte eine Einladung an die FU Berlin um in dem damaligen Arbeitsstelle in Materialien zu Sonderpädagogik und Inklusion international und insbesondere zu Spanien zu recherchieren und einige Gespräche mit wertvollen Hinweisen für meine Arbeit. Danke.

Die Strukturen und Menschen rund um das Institut für Rehabilitationswissenschaft der HU Berlin haben mich ebenso unterstützend begleitet und ihnen gebühren die folgenden Worte.

Danke an die Humboldt-Universität zu Berlin, die mir durch die Förderung meiner Forschungsaufenthalte meine Studie in Spanien und die Publikation dieser Arbeit erst ermöglicht hat, ebenso wie die Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, die letztgenanntes durch die Förderung über die Programmpauschale unterstützte. Angelika, Judith, Nadja, ihr habt mich immer wieder mit fachlicher Expertise und persönlichen Worten begleitet und unterstützt, danke dafür.

Insbesondere die Menschen, die in der Abteilung für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik in all den Jahren tätig sind oder waren und mich auf diesem Wege zur Promotion begleitet haben, möchte ich danke sagen. Sei es im Kolloquium durch fachlichen Austausch, durch die Entlastung insbesondere im letzten Jahr vor der Abgabe oder persönliche Worte und Gespräche über mein Thema – dadurch habt ihr mich sehr unterstützt. Danke an Nicole, Fr. Froberg, Vicky, Uschi, Katja, Christian, Marina, Laura, Thorsten,

Maik, Kathy, Christian-Peter Dietlind, Lukas und Ellen. Dabei möchte ich vor allem auch Grit und Hubi danken. Gracias ihr beiden für eure jahrelange konstante und zuverlässige Begleitung, Ermutigung und Beratung sowie eurer guten Mischung aus dem Ruf nach gesundem Pragmatismus und kritisch-fachlicher Reflexion an den unterschiedlichsten Stellen meiner Arbeit.

Und natürlich basiert die ganze Arbeit zu einem großen Teil auch auf zahlreichen offenen Armen, die mich sowohl in Huelva und Madrid empfangen haben. Die vielen Gespräche, Hospitationen, Kontaktvermittlungen auf unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems in Spanien, die Materialien und Literaturhinweise, die mir mitgegeben wurden, trugen allesamt dazu bei, dass diese Arbeit so entstehen konnte. Muchas gracias an alle Personen der Universidad de Huelva, insbesondere an dich Ima, an Manolo und Loly, die ihr mich fachlich-inhaltlich und persönlich sehr unterstützt habt, euch immer Zeit genommen habt, ein offenes Ohr hattet und mich selbstverständlich an zahlreiche Schulen in der Region Huelva mitgenommen habt. Und nicht zuletzt herzlichen Dank an die Schulleiter*innen, Koordinator*innen und Lehrkräfte, ohne die es die gesamte Interviewerhebung nicht geben würde und ohne die ich auch bei den zahlreichen Unterrichtsbesuchen nicht so viel gelernt und verstanden hätte.

In den Jahren der Entstehung dieser Arbeit waren natürlich beruflich und privat viele weitere Personen involviert, die mit übersetzt, transkribiert, Inhalte diskutiert und rund um die Arbeit Dinge mit organisiert und mich unterstützt haben, so sage ich auch gracias a Camila, Ireen und Flora.

Und nicht zuletzt aber abschließend: MUCHAS GRACIAS an meine Familie und Freund*innen. Andi, Frida, meine Eltern, Moritz, Hannah, Simone und viele weitere Menschen in Deutschland, Spanien und Chile – ihr habt mich durch all diese Zeit getragen, durch alle Hochs und Tiefs, mich auf vielfältige Weise unterstützt, an mich geglaubt und ausgehalten. Danke.

Die Umsetzung von Chancengleichheit im Bildungssystem hat ihren Ausgangspunkt in der Demokratisierung Spaniens ab 1975. Die regulative Vorgabe der Berücksichtigung der Diversität von Schüler*innen gilt dabei als Form, inklusive Bildung umzusetzen. Diese Arbeit untersucht – angelegt als qualitative Mehrebenenanalyse – die historische Entwicklung inklusiver Bildung im spanischen Schulsystem zwischen 1960 und 2013 aus Perspektive der Theorie institutionellen Wandels (Scott, 2014). Dabei beschreibt das Konstrukt der „Förderbedürftigkeit“ die Zusammenfassung der Zielgruppendefinitionen im Laufe der letzten Jahrzehnte, wodurch der enge Zusammenhang mit Entwicklungen der Sonderpädagogik (span. Educación Especial) deutlich wird.

Die ergänzende Untersuchung von Aspekten der Steuerung inklusiver Schulbildung im Sinne des theoretischen Ansatzes der Educational Governance findet dann insbesondere auf Ebene der Autonomen Region Andalusien, der Provinz Huelva sowie im Kontext der Expert*inneninterviews in den Schulen vor Ort statt.

Im Fokus steht dabei die Fragestellung, wie die Schulen als Organisationen, die Schulleitungen und die Lehrkräfte als Akteur*innen mit der rechtlich differenziert vorgegebenen Umsetzung der Berücksichtigung von Diversität umgehen.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Autorin



Lea Schäfer, Jahrgang 1983, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsinteressen sind international-vergleichende Bildungsforschung, inklusive Bildung, Educational Governance und qualitative Sozialforschung.

